

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 53/2019



POZNAŃ 2019

STUDIA EDUKACYJNE

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

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)

Zastępca Redaktora Naczelnego – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)

Sekretarz – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University)

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

Redaktorzy tematyczni

Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)

Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)

Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)

Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)

Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)

Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)

Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)

Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)

Melinda Pierson (pedagogika specjalna)

Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)

Alena Vališová (pedagogika szkolna)

Aleksander Zandecki (pedagogika szkoły wyższej)

Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)

Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyško

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

MAGDALENA PIORUNEK, <i>Stadialność rozwoju zawodowego człowieka. Odniesienia empiryczne</i>	7
EMILIA GRZESIAK, <i>Spoleczne konstruowanie rytuałów i symboli akademickich</i>	27
GRZEGORZ MICHALSKI, <i>O potrzebie kształcenia technicznego w odbudowie niepodległej Polski w przekazie „Przeglądu Technicznego” z lat 1914-1918</i>	41
BARBARA JANKOWIAK, AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, <i>Ryzyko i ochrona w środowisku równieśniczym. Czyli o znaczeniu relacji koleżeńskich w życiu nastolatków</i>	59
IWONNA MICHALSKA, <i>W oczekiwaniu na niepodległość. Stanowisko lubelskiej „Szkoły Polskiej” (1916-1918) wobec edukacji narodowej</i>	75
MAREK WALANCIK, <i>„Ucieczki” młodzieży w „Nowe Światy”</i>	89
ŁUKASZ ALBAŃSKI, <i>Bielszy odcień inteligencji: o różnicach rasowych i etnicznych w kontekście badań nad inteligencją</i>	103
IWONA CHMURA-RUTKOWSKA, EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, IZABELA SKÓRZYŃSKA, <i>Unworthy of History? On the Absence and Stereotypical Images of Women Scientists in Light of the Historical Narrative in Middle and Secondary School Textbooks</i>	117
JAROSŁAW BĄBKA, <i>Edukacja we współpracy w perspektywie na nowo odczytywanych założeń teoretycznych oraz wyzwań społecznych</i>	143
MAGDALENA BARAŃSKA, KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, <i>Epizodysta naukowy – o pracy nauczyciela akademickiego. Między dydaktyką</i>	161
MONIKA CHRISTOPH, EWA KRAUSE, <i>Kariera zawodowa kobiet we współczesnych organizacjach</i>	187
KATARZYNA PAWELEK, <i>Zachowania ryzykowne młodych ludzi – wybrane problemy i wyzwania</i>	209
JANUSZ MIĄSO, <i>„Wielki wstrząs” – nowe media a kapitał społeczny – pomnażanie czy drenaż? Konieczność wzmacniania merytorycznej i personalistycznej edukacji medialnej dla budowania kapitału społecznego</i>	241
BEATA PAWŁOWSKA, <i>Duma w procesie edukacji. Interakcyjna analiza przyczyn i konsekwencji pojawiania się dumy u nauczycieli i uczniów</i>	255
GRAŻYNA TEUSZ, <i>Znaczenie „doświadczenia hermeneutycznego” w ujęciu H.-G. Gadamera dla edukacji</i>	275
HANNA KARASZEWSKA, JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, EWELINA SILECKA-MAREK, <i>Increasing Role of Mediation in Conflict Resolution in the Family</i>	285
BEATA KOSMAŁSKA, <i>Edukacja medialna w rodzinie</i>	301

ANNA NAPLOCHA, <i>Nie taki wilk straszny... O edukacji ekologicznej w kontekście bajki Wilk Ambaras Tomasza Samojlika i jej wpływie na kształtowanie postaw proekologicznych dzieci i młodzieży względem wilków</i>	321
JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, <i>Edukacja akademicka przyszłych pracowników socjalnych w zakresie zagadnień prawnych i jej znaczenie dla projektowania efektywnego wsparcia beneficjentów pomocy społecznej</i>	341
ANNA WOJEWODA, <i>Od idei do realizacji – Ogrody dziecięce im. W.E. Raua w Warszawie 1899-1901</i>	361
KAROL MOTYL, <i>Kategoria czasu w badaniach pedagogicznych (z koncepcją analizy transakcyjnej w tle)</i>	373
FANI ALEZRA, <i>Educational Initiatives as a Way for the Empowerment of the Preschool Teacher and the Improvement of Her Image</i>	393
JULIUSZ IWANICKI, <i>Nieobecność religioznawstwa w polskiej edukacji szkolnej</i>	407
ANNA STROJNA-KRZYSTANEK, <i>Kobiety na Politechnice Lwowskiej</i>	423

II. RECENZJE I NOTY

Tamara Zacharuk, Lesław Pytka (red.), <i>Możliwości i ograniczenia edukacji inkluzyjnej. Egzemplifikacje</i> , Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2018, ss. 147 (DARIUSZ ADAMCZYK)	437
--	-----

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Seminarium i Finału Wojewódzkiego Konkursu „Matematyka bez pamiętnika”, Poznań, 29 marca 2019 roku (MICHALINA KASPRZAK)	443
Sprawozdanie z Seminarium „Warsztat badawczy współczesnego historyka wychowania” Obrzycko, 26-27 czerwca 2019 roku (KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, MIKOŁAJ BRENK) .	445
Informacje o autorach	451
Informacje dla autorów	453

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

MAGDALENA PIORUNEK, <i>Career Development Stages. Empirical References</i>	7
EMILIA GRZESIAK, <i>Social Construction of Academic Rituals and Symbols</i>	27
GRZEGORZ MICHALSKI, <i>About the Need of Technical Education During the Period of Reconstruction of Independent Poland in the Message of Przegląd Techniczny from 1914-1918</i>	41
BARBARA JANKOWIAK, AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, <i>Risk and Protection in a Peer Environment. On the Importance of Friendly Relations in the Life of Teenagers</i>	59
IWONNA MICHALSKA, <i>Waiting for Independence. The Position of the Lublin Magazine Titled Szkoła Polska (1916-1918) Concerning National Education</i>	73
MAREK WALANCIK, <i>“Escapes” of Young People Into “New Worlds”</i>	89
ŁUKASZ ALBAŃSKI, <i>A Whiter Shade of Intelligence: Racial and Ethnic Differences in Intelligence Studies</i>	103
IWONA CHMURA-RUTKOWSKA, EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, IZABELA SKÓRZYŃSKA, <i>Unworthy of History? On the Absence and Stereotypical Images of Women Scientists in Light of the Historical Narrative in Middle and Secondary School Textbooks</i>	117
JAROSŁAW BĄBKA, <i>Cooperative Education in Terms of Reread Theoretical Assumptions and Social Challenges</i>	143
MAGDALENA BARAŃSKA, KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, <i>Scientific Episodist – About the Work of an Academic Teacher. Between Didactics and Science</i>	161
MONIKA CHRISTOPH, EWA KRAUSE, <i>Women’s Professional Career in Contemporary Organizations</i>	187
KATARZYNA PAWELEK, <i>Risk Behavior of Young People – Selected Problems and Challenges</i> . 209	
JANUSZ MIĄSO, <i>„Big Shock” – New Media and Social Capital – Multiplication or Drainage? The Need to Strengthen Substantive and Personalistic Media Education to Build Social Capital</i>	241
BEATA PAWŁOWSKA, <i>Pride in the Education Process. Interactional Analysis of Causes and Consequences of Pride Emergence among Students and Teachers</i>	255
GRAŻYNA TEUSZ, <i>The Importance of the “Hermeneutical Experience” in H.-G. Gadamer’s View for Education</i>	275
HANNA KARASZEWSKA, JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, EWELINA SILECKA-MAREK, <i>Increasing Role of Mediation in Conflict Resolution in the Family</i>	285
BEATA KOSMAŁSKA, <i>Media Education in the Family</i>	301

ANNA NAPLOCHA, <i>Not Such A Scary Wolf... On Ecological Education in the Context of the Fable the Wolf Called Ambaras by Tomasz Samojlik and its Influence on Shaping Pro-Ecological Attitudes of Children and Adolescents Towards Wolves</i>	321
JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, <i>Academic Legal Education of Future Social Workers and its Importance for Designing Effective Support for Social Welfare Beneficiaries</i>	341
ANNA WOJEWODA, <i>From Idea to Implementation – W.E. Rau Children’s Gardens in Warsaw 1899-1901</i>	361
KAROL MOTYL, <i>The Category of Time in Pedagogical Research (With the Transactional Analysis as a Backdrop)</i>	373
FANI ALEZRA, <i>Educational Initiatives as a Way for the Empowerment of the Preschool Teacher and the Improvement of Her Image</i>	393
JULIUSZ IWANICKI, <i>Absence of Religious Studies in Polish School Education</i>	407
ANNA STROJNA-KRZYSTANEK, <i>Women at the Lviv Polytechnic</i>	423

II. REVIEWES AND NOTES

Tamara Zacharuk, Lesław Pytka (red.), <i>Możliwości i ograniczenia edukacji inkluzyjnej. Egzemplifikacje, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2018, ss. 147 (DARIUSZ ADAMCZYK)</i>	437
---	-----

III. SCIENTIFIC LIFE

<i>Report from the Seminar and Final of the Provincial Competition „Matematyka bez pamiętnika”, Poznań, 29 March 2019 roku (MICHALINA KASPRZAK)</i>	443
<i>Report from the Seminar „Warsztat badawczy współczesnego historyka wychowania” Obrzycko, 26-27 June 2019 roku (KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, MIKOŁAJ BRENK)</i>	445
Information of Authors	451
Information for Authors.....	453

I. STUDIA I ROZPRAWY

MAGDALENA PIORUNEK

ORCID 0000-0002-3076-5800

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

STADIALNOŚĆ ROZWOJU ZAWODOWEGO CZŁOWIEKA. ODNIESIENIA EMPIRYCZNE

ABSTRACT. Piorunek Magdalena, *Stadialność rozwoju zawodowego człowieka. Odniesienia empiryczne* [Career Development Stages. Empirical References]. Studia Edukacyjne nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 7-25. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.1

The paper "*Stadialność rozwoju zawodowego człowieka. Odniesienia empiryczne*" [Career Development Stages. Empirical References] refers to Donald Super's classic career development theory that emphasizes the life-long and sequential nature of the process. D. Super defined five career development stages, i.e. growth, exploration, establishment and stabilization, maintenance (consolidation) of one's professional position, and decline. Though, generally, the division of the career development into stages and the related sequential modern career model are still relevant, D. Super's time frames have changed, career development stages are being modified, and their constituents are in the process of diffusion. With the linear career narrative being challenged, the long adulthood is when the major changes occur, i.e. frequently career commitment cycles break and end more quickly, and may often repeatedly reemerge over one's vocational life, while individuals, due to the de-standardization of the career development, are made to tailor their careers in response to their dynamically changing personal needs and current labor market demands.

The selected theses and conclusions presented in this paper and drawn from studies conducted following various methodological strategies over a number of years, describe the regularities observed in the subsequent career development stages, extending from childhood, through adolescence to the adulthood phases. The paper identifies selected patterns of developing dream "career projects" in childhood, career planning strategies in adolescence, perception of the post-modern career paradigm in early adulthood, and the main career patterns pursued in middle adulthood. These patterns and regularities illustrate the specific features of the individual's career development stages.

Key words: career development, career, Super's career development concept, dream career plans, career planning strategies, career patterns

Tradycyjne teorie rozwoju zawodowego - wprowadzenie

Do powszechnej świadomości teoretyków i praktyków, zwłaszcza poradnictwa zawodowego (poradnictwa kariery), przebiły się cykliczne i sekwencyjne koncepcje rozwoju¹ zawodowego, spośród których bodaj najbardziej znaną stworzył Donald Super w połowie ubiegłego stulecia².

Zdaniem Supera, proces ten polega przede wszystkim na konstruowaniu i realizowaniu zawodowych obrazów własnej osoby. Ma on charakter zarówno syntezy, jak i kompromisu, między oddziaływaniami czynników odziedziczonych, doświadczeń życiowych, w tym edukacyjnych, treningu socjalizacyjnego związanego z odgrywaniem różnych ról, a także obserwacją osób mających społeczną zdolność do ich odegrania. Rozwój zawodowy jest przez Supera opisywany w ujęciu diachronicznym, obejmującym kilka charakterystycznych okresów, które można odnieść do klasycznego podziału etapów ugruntowanego w psychologii rozwojowej, to jest stadium wzrastania (dzieciństwo), eksploracji (adolescencja), zajmowania pozycji (wczesna dorosłość), konsolidacji (średnia dorosłość) oraz stadium wycofywania się (starość). Teoria Supera, nawiązująca do koncepcji „ja” Bordina, zgodnie z którą wybór przez jednostkę określonego zawodu jest wynikiem dostosowania jej osobistych stereotypów dotyczących świata zawodowego do indywidualnego odbioru samego siebie, oraz prac Ginzberga, Ginzburga, Axelrada i Hermy, w których wyróżnili oni fazy dochodzenia do określonego zawodu³, opisuje kilka stadiów kariery zawodowej (rozwoju zawodowego). Ma ona także wspólne korzenie z pracami z zakresu psychologii rozwojowej Ch. Buehlera⁴, która generalnie dzieli życie ludzkie na kilka podstawowych stadiów rozwoju.

¹ A. Brzezińska, J. Trempała, *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] *Psychologia*, red. J. Strelaut, Gdańsk 2000.

² Zob. D.E. Super, *The psychology of careers*, New York 1957; tenże, *Career and Life Development*, [w:] *Career Choice and Development*, red. D. Brown, L. Brooks, San Francisco - Washington - London 1984; tenże, *A life - span, life-space approach to career development*, [w:] *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, red. D. Brown, L. Brooks, San Francisco 1990; M. Piorunek, *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Poznań 1996; R. Smart, C. Peterson, *Super's career stages and the decision to change careers*, *Journal of Vocational Behavior*, 1997, 51; A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003; T.W. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, Radom 2003; J. Guichard, M. Huteau, *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, Kraków 2005; Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009; A. Cybał-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

³ Autorzy ci, uważający, że wybór zawodowy odbywa się przede wszystkim w okresie dorastania, wymieniali następujące fazy dochodzenia do niego: okres fantazji (6.-10.(11.) roku życia), okres wyboru próbnego (11.-17.(18.) roku życia) oraz okres realizmu (18.-22.(24.) roku); por. E. Ginzberg i in., *Occupational choice: an approach to a general theory*, New York 1951.

⁴ Ch. Buehler, *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa 1999.

Na okres *dzieciństwa* (przede wszystkim średniego i późnego) przypada w koncepcji Supera *etap wzrostu*, w którym jednostka zdobywa doświadczenia umożliwiające jej budowanie obrazu samego siebie, co stanowi swoiste przygotowanie do podejmowania przyszłych decyzji karierowych, które określa realizowana edukacja. Faza ta koncentruje się w pierwszej kolejności na rozwoju fantazji i odzwierciedlaniu świata pracy w zabawach tematycznych. Obcowanie z elementami świata zawodowego (np. upostaciowienie świata pracy, elementy warsztatu pracy itp.) może być źródłem doświadczeń dla pewnej elementarnej samoidentyfikacji dziecka jako uczestnika tego społecznego otoczenia i może zakreślać poznawczą mapę zawodów⁵, w obrębie których dokonuje się późniejszych realnych wyborów karierowych. W dalszej kolejności w fazie wzrostu następuje rozwój i krystalizacja zainteresowań, które kierują selektywną uwagę jednostki ku określonym dziedzinom rzeczywistości społeczno-zawodowej, a wreszcie – rozwój umiejętności i kompetencji, dla których punktem odniesienia jest przebieg procesu kształcenia i uzyskiwane w jego ramach informacje zwrotne o zasobach i możliwościach jednostkowych (sukces edukacyjny lub jego brak jako wyznacznik podejmowanych decyzji edukacyjnych na poszczególnych progach szkolnych).

Z okresem *dorastania* (dynamika adolescencji wraz z jej stopniowym przechodzeniem na etap wczesnej dorosłości) wiąże się *etap eksploracji*, w którym następuje już mierzenie się z różnymi rolami zawodowymi i uzyskiwanie wstępnego doświadczenia zawodowego w kolejnych podokresach: wstępnym, przejściowym oraz próby. Charakter, długotrwałość i efektywność tych poszukiwań naznaczona jest w znacznej mierze specyfiką społeczno-zawodowego kontekstu. Dorastanie wiąże się z wypróbowywaniem różnych ról profesjonalnych w aurze psychospołecznego moratorium adolescencyjnego, które sprzyja doświadczeniu, próbowaniu, czasowemu lokowaniu się w różnych obszarach edukacji i pracy z zawieszeniem (czy ograniczeniem) ponoszonej za te działania odpowiedzialności. Temu poszukiwaniu sprzyja także podejmowanie prób samookreślenia się tożsamościowego charakterystycznego dla okresu adolescencji. Faza dorastania bazuje na specjalizacyjnym typie uczestnictwa społecznego, związanym ze zdobywaniem statusu społecznego, zajmowaniem przejściowych, tymczasowych miejsc w strukturze społecznej. Etap ten wiąże się z pozyskiwaniem wiedzy niezbędnej w danym kręgu kulturowym i kształtowaniem dyspozycji psychicznych konstruujących osobowość, tożsamość, habitus. Zasadniczą barierę rozwojową tego okresu stanowi niezdolność do obrania tożsamości zawodowej, która decyduje o możliwości terminowego wejścia w krąg odpowiedzialności, charakterystycznych dla

⁵ L. Gottfredson, *Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise*, [w:] *Carrer Choice and Development*, red. D. Brown, L. Brooks, San Francisco 1996.

życia dorosłych. Adolescent w fazie przechodzenia od dzieciństwa do dorosłości, gromadząc dotychczasowe doświadczenia w toku treningu różnych ról społecznych, zdobywa informacje o sobie i otaczającej rzeczywistości zawodowej na podstawie bazowych wartości i celów wytyczanych w toku biografii, buduje deskryptywny i ewaluatywny obraz swojej przyszłej kariery. Dokonywane (najczęściej wielokrotnie) w tym okresie wybory ścieżki edukacyjnej i zawodowej często podlegają wpływom otoczenia, bywają dalekie od racjonalności, opierają się na niepełnej wiedzy o przedmiocie wyboru, nie zawsze też dokonywane są ze świadomością ich potencjalnych konsekwencji biograficznych. Młody człowiek podejmując kolejne decyzje kształceniowe, z których jeszcze można się przecież wycofać (wszak zmiana szkoły jest możliwa) i pierwsze elementarne wyzwania na rynku pracy (poszukiwanie pierwszych możliwości zarobkowania, doraźne, czasowe formy zatrudnienia, wolontariat itd.), poszerza wiedzę o sobie i świecie zawodowym, gromadzi swój kapitał kariery. Zdobywa podstawy do dalszych racjonalnych decyzji na rynku pracy.

Na kolejnym etapie *zajmowania i stabilizowania pozycji we wczesnej dorosłości*, po okresie prób zarysowuje się pewien wzorzec kariery zawodowej, potwierdzany przez realne działania, co nie oznacza, że pozostanie on niezmienny i domknięty. Ludzi w początkowym okresie realizacji kariery często dotyka destabilizacja linii życia zawodowego, jego niepewność, zmienność (czy wręcz chaos), nieprzewidywalność. Młodszy uczestnicy rynku pracy dorażając w postnowoczesnej rzeczywistości, zmuszeni są zaakceptować reguły rynkowej gry – wielokrotne zmiany zatrudnienia, konieczność stałego przekwalifikowywania się i permanentnego kształcenia – liczne tranzycje z edukacji na rynek pracy i odwrotnie, równoległe zaangażowanie edukacyjne i zawodowe, krótkotrwałe formy zatrudnienia, wielokierunkowość aktywności zawodowej, symultaniczność zdobywania różnorodnych doświadczeń na rynku pracy. Człowiek jednak, nawet zmuszony do wielokrotnego dookreślania i przebudowywania swojej zawodowej tożsamości, najczęściej w dłuższej perspektywie czasowej podejmuje starania w celu ukierunkowania przebiegu swojej kariery, realizacji wyznaczonych celów zawodowych.

W dalszej kolejności Super wyróżnia etap *konsolidacji*, związany z przebiegiem średniej dorosłości, zogniskowany na pełnej asymilacji w roli/rolach zawodowych, co nie wyklucza zmian i powrotów do wcześniejszych cykli zawodowego rozwoju, bowiem zachowanie *status quo* nie zawsze jest możliwe. Super wskazywał, że na tym etapie zaangażowania w rynek pracy raczej rozwijane są dotychczasowe formy aktywności niż inicjowane nowe, odmienne od dotychczasowych. Logikę rozwoju na etapie średniej dorosłości konstytuuje, jak wskazuje Erikson, konflikt pomiędzy produktywnością a stagnacją, a w jej specyfikę wpisane jest naturalne dążenie do stabilizacji także w sferze

życia zawodowego⁶. W toku wydłużającego się zaangażowania zawodowego na rynku pracy samookreślania jednostkowe stają się bardziej pogłębione, a człowiek stara się w miarę możliwości bardziej świadomie podejmować zobowiązania decydujące o kształcie kariery lub z nich rezygnować.

Etap schyłku w okresie starości z okresami spowolnienia i całkowitego wycofania się z aktywności zawodowej odzwierciedlają specyfikę tej fazy rozwojowej – słabnące siły fizyczne i psychiczne organizmu, które narzucają ograniczenie aktywności zawodowej, bądź takie sprofilowanie kariery, które minimalizuje te przeszkody.

Etapy rozwoju zawodowego wskazane przez Supera odpowiadają *de facto* poszczególnym okresom w przebiegu życia zawodowego i konstrukcji kariery.

Spośród koncepcji rozwoju zawodowego skupionych na sekwencyjności życia zawodowego Nowacki wskazuje także teorię Millera i Froma (powstałą w okresie zbliżonym do prac Supera), którzy podzielili życie ludzkie na pięć okresów w stosunku człowiek-praca: etap przygotowawczy (do 16. roku życia), etap wstępny (16.-18. roku), okres prób (18-34 lata), stabilizacji (35-emerytura) oraz okres spoczynku oraz późniejszą z lat 70. XX wieku – teorię Scheina. W tej ostatniej autor wyróżnił płynne, w części wzajemnie nakładające się temporalnie fazy rozwoju zawodowego, wśród których wymienia wiek młodzieńczy związany z rozwojem fantazji i poszukiwaniem oraz wejściem w świat pracy i zasadniczym kształceniem zawodowym, wczesną dojrzałość związaną z pełnym uczestnictwem w karierze zawodowej, w tym jej zaawansowanej postaci, wiek dojrzały, w którym rozwija się późna kariera zawodowa w dwóch postaciach – bez funkcji kierowniczej, w której około 40. roku życia następuje jej schyłek i wycofywanie się z czynnego zaangażowania oraz z funkcją kierowniczą (bardziej zindywidualizowany przebieg) oraz wiek zaawansowany związany ze stanem spoczynku i okresem emerytalnym⁷.

W rozumieniu przywołanym w powyższych rozważaniach rozwój zawodowy ma charakter całościowy, jest procesem przebiegającym w sekwencjach, w ramach których realizowane są przez jednostkę określone zadania związane z pracą. Ich realizacja może być stymulowana, zdaniem samego Supera, z zewnątrz, a Wiatrowski pokusił się o zestawienie katalogu działań pedagogicznych podejmowanych przez społeczeństwo celem ułatwienia ich realizacji oraz o wskazanie pożądaných wyników tych zabiegów. Wskazuje, że

w (...) linii rozwoju zawodowego wyróżniono cztery etapy: etap kształcenia i wychowania przedzawodowego, etap kształcenia prozawodowego, etap kształcenia

⁶ E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.

⁷ T.W. Nowacki, *Zawodoznawstwo*.

zawodowego oraz etap aktywności zawodowej i dalszego kształcenia. Odpowiadają one czterem obszarom problemowym pedagogiki pracy czy też czterem jej działom⁸.

Cechą dystynktywną omawianych koncepcji jest periodyzacja rozwoju oraz towarzyszące mu przeświadczenie, że ludzie przechodzą przez poszczególne fazy w pewnym elastycznie pojmowanym porządku, związanym w wiekiem życia jednostki i nabywanym w toku życia doświadczeniem biograficznym. W teoriach tych wyeksponowany zostaje wątek kierunkowości rozwoju zawodowego, ciągle aktualny, ale dyskusji podlegać mogą, ze względu na dynamikę rozwoju społecznego, zarówno ramy czasowe, jak i specyfika zmian zachodzących na poszczególnych etapach rozwoju zawodowego.

Między tradycją a postnowoczesnością – suplement do teorii Supera

W epoce nowoczesności, kiedy powstawała przywołana wcześniej teoria Supera, stosunkowo klarownie dało się wyznaczać cykle życia rodzinnego i zawodowego organizujące codzienność człowieka, opisywać poszczególne etapy jego rozwoju zawodowego (możliwe było wyznaczanie kolejnych, często długotrwałych, jego okresów, które miały swój wyraźny początek i koniec), a przebieg życia w przypadku pracujących osób wyznaczała spójna, ukierunkowana narracja zorganizowana wokół kariery zawodowej.

Mimo że praca zawodowa nie przestała zajmować ważnego miejsca w biografii jednostki, to coraz trudniej wkomponować ją w linearną narrację kariery. Zasadniczą cechą wyznaczającą bieg życia ludzkiego w okresie ostatniego ćwierćwiecza jest permanentna dyskontynuacja⁹ struktur i procesów społecznych. Rzeczywistość zmieniających się kontekstów kulturowych i gospodarczych tworzy nowe warunki budowania tożsamości jednostkowej i konstrukcji biografii zawodowych.

Aktywność jednostki staje się coraz bardziej rozproszona, rozgrywa się w wielu przestrzeniach jednocześnie, wielokierunkowo, bez wyraźnego podziału ról, wyróżnienia pól działania, domknięcia ram czasowych poszczególnych epizodów zaangażowania edukacyjnego i zawodowego. Coraz częściej praca zawodowa człowieka nie jest ograniczona do konkretnych miejsc (wszak można realizować aktywność zawodową za pośrednictwem Internetu, na odległość), nie jest zamknięta w nieprzekraczalnych ramach czasowych (symultaniczna realizacja wielu zadań cząstkowych). Wśród deskryptorów

⁸ Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość*, s. 35-36.

⁹ P.F. Drucker, *The age of discontinuit*, New Brunswick 2008.

tych procesów wskazuje się między innymi na globalizację i transkulturalizację kontekstu ekonomicznego, co prowadzi do wielokierunkowości rozwoju zawodowego, a realizacja karier ponad wąskimi specjalnościami, tradycyjnymi zawodami, czy lokalnymi rynkami pracy wymaga upowszechnienia nowych kompetencji¹⁰. Odnotowuje się wielokrotne w ciągu życia tranzytacje pomiędzy edukacją a rynkiem pracy, nieciągłość egzystencji związaną często z utratą lub zmianą pracy – jej treści, charakteru, miejsca wykonywania, zasad zatrudnienia, korektą ścieżki kształcenia, mobilnością w środowisku życia. Stwarza to odmienne warunki kształtowania się tożsamości jednostki, od której wymaga się afirmacji dla zmiany i maksymalnego zwiększenia elastyczności w poszczególnych sferach funkcjonowania.

Praca jako kategoria zmienna, częstokroć efemeryczna, przestaje być osiową zasadą wyznaczającą sposób życia, a niejasność i nieciągłość organizacyjnych ram funkcjonowania na rynku pracy utrudnia porządkowanie przebiegu życia. Dające poczucie bezpieczeństwa, oparte na wzajemności zobowiązań zasady kontraktu relacyjnego o charakterze afektywnym zastępuje kontrakt transakcyjny, związany z formalną wymianą zasobów i usług¹¹, a lojalność wobec firmy, pracodawcy zaczyna mieć charakter dysfunkcyjny. W „rozmytej” rzeczywistości rynkowej, w chaotycznej kulturze natychmiastowości i indywidualizmu nie sprawdzają się algorytmy dokonywania całozyciowych wyborów zawodowych i zajmowania stabilnej pozycji na rynku pracy w linearnej strukturze biegu życia. Krótkodystansowość, elastyczność w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych, konieczność aktywnego zaangażowania w rozwój kariery, stosowania zróżnicowanych strategii poszukiwania zatrudnienia i osadzania się na rynku pracy to podstawowy wymóg terażniejszości. Niezbędna staje się często rezygnacja z kategorii zawodu jako opisującego tożsamość jednostki w dłuższej perspektywie temporalnej (konieczność wielokrotnych korekt, fluktuacja zawodowych aktywności i ról podejmowanych na rynku pracy, zatrudnienie, rola w organizacji w miejsce stabilnej profesji itd.). Konieczna staje się rezygnacja z algorytmów projektowania kariery i intensyfikacja heurystyk nabywanych w toku doświadczeń w ramach *life designu*¹². Kon-

¹⁰ 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. Podgórna, Toruń 2016.

¹¹ A. Bańka, *Pomoc psychologiczna wobec potrzeb rozwojowych jednostek i wyzwań współczesności*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Toruń 2011.

¹² M.L. Savickas, *Life-Long Self-Construction*, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2005, 5; tenże, *Career studies as self making and life designing*, *Career Research & Development*, 2009, 24; tenże, *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, *Journal of Employment Counselling*, 2011, 48; A. Bańka, *Proaktywność i decyzyjność*.

struktura kariery wymaga refleksyjności, łączenia wielości epizodów życia, strumieni aktywności w ukierunkowaną prospektywnie strukturę biograficzną.

O ile w ogólnym zarysie teorie rozwoju zawodowego i związanej z nimi sekwencyjny model kariery nowoczesnej pozostał aktualny (zwłaszcza w odniesieniu do zawodów wymagających długiego okresu przygotowania i znacznego zaangażowania w osiąganiu kolejnych szczebli w wertykalnym modelu kariery), to zmiany uległy ramy czasowe wyznaczane przez Supera, a poszczególne sekwencje podlegają metamorfozie i dochodzi do dyfuzji elementów je konstytuujących.

Fazy eksploracji i zajmowania pozycji często się wydłużają, czemu sprzyjają coraz dłuższe cykle edukacji oraz wymóg całościowego kształcenia ustawicznego. Drożność systemu edukacyjnego ułatwia podejmowanie decyzji „na próbę”, których konsekwencji nie postrzega się już jako całościowych. Sprzyja tej tendencji także kulturowy trend przedłużania fazy młodości i przyjmowanie przez niektórych adolescentów i młodych dorosłych postawy dryfowania w życiu społecznym bez zaangażowania w planowanie, świadome podejmowanie decyzji, przewidywanie skutków własnych działań. Kultura indywidualizmu i natychmiastowości sprzyja skupieniu na realizacji swoich bieżących potrzeb i krótkodystansowych celów, zwłaszcza związanych z maksymalizacją definiowanych przez jednostkę zysków i od-suwaniu w czasie etapu podejmowania zobowiązań i odpowiedzialności¹³. W takich sytuacjach faza konsolidacji także ulega opóźnieniu, a w przypadku wielu profesji, zwłaszcza nie wymagających rozbudowanych kwalifikacji, następuje wielokrotnie w ciągu życia jednostki, która na niestabilnym, konkurencyjnym rynku pracy jest zmuszona podejmować i stabilizować się na krótko w różnych rolach zawodowych. Podobnie rzecz ma się z okresem całkowitego wycofania się z rynku pracy, który częstokroć wiąże się z podtrzymywaniem z nim kontaktu, czemu także sprzyjają elastyczne formy zatrudnienia.

Bodaj najbardziej dynamiczne zmiany mają jednak miejsce w długim okresie dorosłości, kiedy poszczególne cykle zaangażowania zawodowego domykają się w znacznie krótszym czasie i są często ponawiane wielokrotnie w biegu życia zawodowego, a destandardyzacja przebiegu kariery zmusza jednostki do indywidualnego jej konstruowania zgodnie z dynamicznie zmieniającymi się potrzebami jednostek i aktualnymi wymogami rynku pracy. W skrajnych wypadkach etap eksploracji staje się ostatnim w sekwencji zawodowego rozwoju.

¹³ Por. Z. Melosik *Młodość, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań 2001; M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004; R. Lepert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodość wobec niegościnnnej przyszłości*, Wrocław 2005.

Dzieciństwo, adolescencja, dorosłość - wybrane odniesienia empiryczne¹⁴

Dzieciństwo - okres wzrostu w rozwoju zawodowym

Dzieciństwo stanowi etap odznaczający się w kontekście rozwoju zawodowego stosunkowo najmniejszym stopniem zmienności w toku zmian społecznych. W koncepcji rozwoju zawodowego Supera faza ta (do ok. 14. roku życia) obejmuje trzy podokresy: fantazji, zainteresowań i umiejętności. Zwłaszcza w początkowej fazie zaznacza się dominacja potrzeb dziecka i wchodzenie w rolę zawodowe w rzeczywistości kreowanej przez kilkulatki w zabawie tematycznej. Z czasem rośnie rola zainteresowań ukierunkowujących aktywność jednostki, by dalej koncentrować się na umiejętnościach analizowanych pod kątem wymagań świata zawodowego. Dziecko przechodzi zatem w swym rozwoju od fantazji i odrealnienia kontekstu zawodowego, poprzez próbowanie „tego co lubi robić” do „tego co potrafi, z czym sobie dobrze radzi”.

Z kolei L. Gottfredson¹⁵ podkreśla, że w okresie dzieciństwo-adolescencja jednostka tworzy mapę poznawczą zawodów, w ramach której dokonuje identyfikacji tych obszarów, które ją interesują. Proces ten dokonuje się stopniowo w toku rozwoju poznawczego i nabywania doświadczeń społecznych. Sukcesywnie jednostka tworzy pole zawodów, które potencjalnie mogłaby brać pod uwagę, a w dalszej kolejności zawęża je dokonując kolejnych kompromisów uwarunkowanych różnymi czynnikami. Logika tych kompromisów ma jednak charakter stały w przeciwieństwie do biografii jednostki - orientacja na dominację, siłę i wielkość przedstawicieli poszczególnych zawodów, następnie na zadania określone przez pleć przechodzi do orientacji na status i prestiż społeczny zawodów, by w konsekwencji orientować się na niepotwarzalne „ja”¹⁶.

Z kolei badania prowadzone przez B. Dumora na grupach gimnazjalistów wskazują na rozwój w okresie dzieciństwa/wczesnej adolescencji „rozważań

¹⁴ W tekście odwołano się wybiórczo do wieloletnich badań autorki dotyczących różnych aspektów i wymiarów funkcjonowania jednostki w relacjach ze światem pracy. Prowadzone weryfikacje empiryczne realizowane były z wykorzystaniem paradygmatu normatywnego, jak i interpretatywnego oraz metod i technik o charakterze ilościowym, jakościowym i mieszanym. Badania przeprowadzono w różnych okresach, a przywoływane tu wątki teoretyczno-empiryczne nie stanowią kompleksowej analizy biegu życia zawodowego, są raczej kolażem autorских ilustracji badawczych oraz zapisem trendów i wniosków o charakterze uniwersalnym, bądź niezależnym od czasu realizacji badań, składających się na przyczynki do deskrypcji i analizy różnych etapów przygotowywania i uczestnictwa jednostki w rynku pracy - od etapu dzieciństwa po okres średniej dorosłości.

¹⁵ L. Gottfredson, *Gottfredson's Theory*; J. Guichard, M. Huteau, *Psychologia orientacji*.

¹⁶ J. Guichard, M. Huteau, *Psychologia orientacji*.

porównawczych”, co związane jest z formułowaniem oczekiwań zawodowych i odbywa się w etapach projekcji metafizycznej, metonimicznej, aż po porównania napięciowe¹⁷.

Autorskie badania skoncentrowane wokół kontekstów rozwoju zawodowego etapu dzieciństwa¹⁸ zogniskowane były z kolei na rozpoznaniu zakresu i treści dziecięcych orientacji w rzeczywistości zawodowej. Badaniami obejmowano dzieci na etapie średniego i późnego dzieciństwa (sześć- i dziesięcioletki). Celem przywoływanych weryfikacji empirycznych był opis zawartości treściowej i charakterystyka zasobu informacji składających się na obraz świata zawodowego kształtujący się w etapie dzieciństwa, ukazywanie dynamiki tych zjawisk oraz analiza marzeniowych projektów zawodowych konstruowanych w dzieciństwie.

Projekty te nie mają charakteru antycypacji zawodowej przyszłości, bowiem ograniczenia rozwojowe wykluczają planowanie długofalowe na tym etapie. Stanowią one ewaluatywne przetworzenie obrazu świata zawodowego, jego konkretnych atrybutów i wzorców zawodowych, z jakimi się dziecko styka w codzienności. Obcowanie z elementami świata zawodowego (np. upostaciowienie świata pracy, elementy warsztatu pracy itd.) może być źródłem doświadczeń dla pewnej elementarnej samoidentyfikacji dziecka jako uczestnika tego społecznego otoczenia i zakreślać poznawczą mapę zawodów¹⁹. Te dziecięce projekty zawodowe i ewaluacje świata pracy odznaczają się przede wszystkim jedną zasadniczą cechą. Jest nią stygmatyzacja płciowa dziecięcych projektów zawodowych, co koresponduje z przywoływanymi wcześniej tezami L. Gottfredson o ukierunkowaniu kalkulików na role i zadania zawodowe określane przez płęć w toku tworzenia ich

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Badania obejmowały rozpoznanie treści deskryptywnego obrazu świata zawodowego oraz jego ewaluatywnego kontekstu, tj. dziecięcych projektów marzeniowych dotyczących sfery zawodowej. Zastosowaną procedurę badań poprzecznych, obejmując weryfikacjami kilkuletni na etapie średniego (sześćcioletki) oraz późnego (dziesięcioletki) dzieciństwa. W badaniach wykorzystano rozmowę indywidualną z dziećmi, wspartą technikami wizualnymi oraz wykonywaniem prac plastycznych przez dzieci na obu etapach rozwojowych. Szczegóły zastosowanej procedury badawczej znajdują się w monografii: M. Piorunek, *Dziecko a świat zawodowy*. Szersze rozważania o specyfice okresu dzieciństwa jako etapie przygotowawczym w biegu życia zawodowego człowieka odnajdzie czytelnik w kilku kolejnych autorskich publikacjach, np. M. Piorunek, *Dziecko wobec świata pracy i zawodów. Empiryczne przyczynki. Obraz fenomenu*, Studia Edukacyjne, 2010, 11; także, *Dzieństwo w rozwoju zawodowym człowieka. Przyczynki teoretyczno-empiryczne*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2013, 1; także, *Dziecko w perspektywie świata zawodowego. Pomiędzy teorią i praktyką dorastania w świecie pracy*, [w:] *Children in the postmodern world. Culture – media – social inequality*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, A. Basińska, Poznań 2014; także, *Dziecko a świat zawodowy, czyli o nieobecnych polu eksploracji w pedagogice dziecka*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, Toruń 2014.

¹⁹ L. Gottfredson, *Gottfredson's Theory*.

poznawczej mapy zawodów w dzieciństwie. Badania autorskie wskazują na dostrzeżane przez kilkulatki zjawisko horyzontalnej segregacji zawodowej – orientowanie się chłopców i dziewcząt na różne typy profesji, przy jednoczesnym samoograniczaniu się tych drugich do stosunkowo wąskiej gamy zawodów. Zainteresowania dziewcząt skupiają się na wąskim spektrum zawodów łączących się z „nastawieniem na ludzi” związanych ze służbą, opieką, wymagających bliskich interpersonalnych kontaktów, swoistej bierności i podporządkowania (uczuciowość, delikatność, opiekuńczość) oraz profesji eksponujących, jak atut zasadniczy (czasami jedyny) wygląd zewnętrzny (dyskurs ciała w kulturze ponowoczesnej²⁰). Skoncentrowane na dużo szerszej gamie projektów chłopięce wybory odwołują się do profesji związanych z jednej strony – ze stereotypowym pojęciem męskości w znaczeniu siły fizycznej, niezależności, dominacji, aktywności poczucia sprawstwa, z drugiej zaś – z nastawieniem „na rzeczy”, wymagających uzdolnień technicznych. Chłopcy wskazując określone profesje, nie posługują się argumentacją używaną przez dziewczęta. Być może uzasadniona jest hipoteza, że te ostatnie nie przekraczają obszarów działalności zawodowej zarezerwowanych dla mężczyzn dzięki socjalizacyjnie ugruntowanemu w nich przeświadczeniu o akceptowalnych ograniczeniach w pewnych sferach funkcjonowania oraz tendencji do atrybucji wewnętrznej – dyspozycyjnej, zakładającej, że przyczyną ewentualnego niepowodzenia w danej sferze zawodowej są cechy wewnętrzne jednostki. Ograniczenia płci nie są tak silnie odczuwane przez chłopców, dla których negatywne ewaluacje pewnych typów aktywności mają raczej związek z niedogodnościami i wadami samego zawodu – atrybucja zewnętrzna (konsekwencją jest myślenie w kategoriach *...jeśli chciałbym, mógłbym to robić, ale jest to nudne, nieciekawe zajęcie...*). Wydaje się, że wskazana tendencja może rzutować na wybory edukacyjno-zawodowe dokonywane przez młodzież i dorosłych w przyszłości. Hipotezę tę wzmacnia Hodkinson²¹, który odwołując się do koncepcji Bourdiego, dowodzi, że ludzie podejmują decyzje dotyczące wyboru zawodu w obrębie swoich horyzontów działania. Bazując na schematach poznawczych, organizują one nasz pogląd na świat, jak i wybór możliwy w jego obrębie²². Dlatego, obiektywna dostępność posad dla kobiet w obrębie profesji tradycyjnie uznanych za męskie ma niewielkie znaczenie dla

²⁰ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń 1996; tenże, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Kraków 2013.

²¹ P. Hodkinson, A.C. Sparkes, *Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making*, *British Journal of Sociology of Education*, 1997, 18.

²² P. Hodkinson, *Careership: The Individual, Choices and Markets in the Transition to Work*, [w:] *Knowledge and Nationhood: Education, Politics and Work*, red. J. Avis, M. Bloomer, G. Esland, D.I. Gleeson, P. Hodkinson, London 1996; P. Hodkinson, A.C. Sparkes, *Careership*; M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości*.

praktycznych wyborów kobiet, które w dzieciństwie zdefiniowały te zawody jako nieodpowiednie dla swojej płci.

Badania²³ późniejsze wskazują już na tendencję do zmniejszenia „usztynienia” poznawczej mapy zawodowej ze względu na kryterium płci, co jest zapewne wynikiem szeroko pojętych przemian kulturowych.

Adolescencja - okres eksploracji w rozwoju zawodowym

Na etapie dorastania, w Superowskiej fazie poszukiwań (orientacyjne ramy czasowe, przypisane przez autora to 15.-24. rok życia) młodzież eksploruje różne obszary edukacji i rynku pracy. Czyni to ze świadomością ograniczonej za te działania odpowiedzialności, bowiem społeczeństwo daje młodemu człowiekowi czas na specjalizowanie się, zajmowanie tymczasowych miejsc w strukturze społecznej oraz pozyskiwanie wiedzy niezbędnej w danym kręgu kulturowym i trening socjalizacyjny.

Może to prowadzić do osiągnięcia dojrzałej tożsamości, ale też katalizować konstruowanie:

- *tożsamości moratoryjnej*, związanej z niezależnością, niepokojem i buntem wobec podejmowania zobowiązań zawodowych lub
- *tożsamości rozproszonej*, której towarzyszy poczucie alienacji, brak poczucia sensu życia, tendencja do wycofania się z aktywności na rynku pracy, czy
- przyczyniać się do bezrefleksyjnego, związanego z wypieraniem konfliktów i stosowaniem licznych mechanizmów obronnych, *przejęcia tożsamości nadanej* i realizacji narzuconych, często przypadkowych zawodowych zobowiązań²⁴.

Badania autorskie procesu podejmowania przez adolescentów edukacyjno-zawodowych decyzji, stających się punktem wyjścia do konstrukcji karier zawodowych²⁵, umożliwiły między innymi wyłonienie i opisanie kilku cha-

²³ T. Neckar-Ilnicka, *Obraz własnej przyszłości zawodowej w swobodnych wypowiedziach uczniów klas I-III*, [w:] *Podjęcie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, red. B. Wojtasik, Wrocław 2001; K. Filipowiak-Łuczyńska, *Reprezentacje świata zawodowego w okresie dzieciństwa*, [w:] *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*, red. M. Piorunek, Toruń 2009.

²⁴ J.E. Marcia i in., *Ego Identity. A Handbook for Psychosocial Research*, New York 1993.

²⁵ Badania te realizowane w paradygmacie interpretatywnym przeprowadzono w schemacie weryfikacji longitudinalnych obejmujących etap dzieciństwo-późna adolescencja (badania trwały 11 lat). Wykorzystano na poszczególnych etapach badań różne techniki diagnostyczne, m.in. rozmowy z badanymi, narracyjne autocharakterystyki pisemne badanych, projekcyjną technikę zdań niedokończonych oraz inwentarz zainteresowań. Badania jakościowe uzupełniono sondażem diagnostycznym adresowanym do adolescentów doko-

rakterystycznych sposobów radzenia sobie przez młodych ludzi z zadaniem projektowania swojej kariery zawodowej, kilku strategii dochodzenia do kolejnych edukacyjnych i zawodowych postanowień oraz ich realizacji. W toku analizy jakościowej materiału empirycznego, zgromadzonego w ramach procedury longitudinalnej, wyłoniono kilka strategii projektowania przyszłości. Stanowią one teoretyczny konstrukt, wyłoniony *post factum*, wiążący projektowanie poszczególnych etapów drogi edukacyjno-zawodowej z ich bezpośrednią realizacją, to jest weryfikacją założeń preparacyjnych (zamysły, projekty, plany) w toku konkretnych działań²⁶. Wspomniane badania umożliwiły wskazanie i opisanie kilku takich strategii.

Są wśród nich następujące: strategia kondensacji – „zawężania pola wyborów” (wiążąca się z wczesnymi, silnie sprecyzowanymi orientacjami edukacyjnymi i stosunkowo wczesnym ukierunkowaniem orientacji zawodowej, która jest dookreślana w miarę pokonywania poszczególnych szczebli kształcenia), strategia addytywna – „układania klocków” (będąca wyrazem ukształtowanych orientacji edukacyjnych przy płynnej, niestabilnej sytuacji w obrębie orientacji zawodowej, wiąże się z permanentnym, ale przejściowym zaangażowaniem się w zmieniające się projekty zawodowe), strategia stochastyczna – „wyboru na chybił trafił” albo „zdania się na innych” (związana z niesprecyzowaniem zarówno orientacji edukacyjnych, jak i zawodowych), strategia aktualistyczna w dwóch wymiarach: optymistycznym – strategia temporyzacji („przyjdzie czas będzie rada”) oraz pesymistycznym – strategia pasywna („nie widzę dla siebie perspektyw”), a także strategia asekuracyjna – „lepszy wróbel w garści” (jako efekt racjonalizacji, sfinalizowany podejmowaniem decyzji w odniesieniu do biograficznych wymiarów obciążonych stosunkowo najmniejszym ryzykiem porażki).

Na kolejnych etapach młody człowiek zmuszony będzie do przejścia od fazy preparacyjnej (projektowej) do realizacyjnej w toku konstrukcji swojej drogi edukacyjno-zawodowej, jednakże jest to proces dynamiczny i często długotrwały.

nujących wyborów edukacyjno-zawodowych. Metodologiczne podstawy przywołanych tu wybiórczo badań zawarto w monografii: M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości*. Szersze rozważania dotyczące okresu adolescencji w kontekście biegu życia zawodowego człowieka odnajdzie czytelnik w kilku innych opracowaniach autorskich, jak np.: *The Youth as the Clients of Career Guidance: Selected Studies of Polish Adolescents*, *The New Educational Review*, 2006, 2; *Kształtowanie tożsamości zawodowej jako zadanie rozwojowe okresu adolescencji*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, red. B. Kromolicka, A. Radziewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz, Katowice 2007; *L'elaboration des projets a l'adolescence: etude empirique aupres d'adolescents polonaise*, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007, 2; *(Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, *Studia Edukacyjne*, 2011, 18.

²⁶ Dla zobrazowania uzyskanych informacji używam metafor jako narzędzi wydobywania wzorców i porządkowania danych jakościowych.

Wczesna dorosłość – etap eksploracji/etap zajmowania pozycji

Faza eksploracji obejmująca swym zasięgiem pierwotnie etap do około 24. roku życia w postnowoczesnych realiach bardzo znacznie się wydłuża, odsuwając w czasie kolejną z nich związaną z zajmowaniem pozycji zawodowej (ok. 25-44 lata) w celu osiągnięcia względnej stabilizacji. Proces zajmowania pozycji często przybiera postać dynamicznych, wielokierunkowych, czy wręcz chaotycznych tranzycji pomiędzy edukacją a pracą, różnymi formami zatrudnienia, wieloma dziedzinami aktywności zawodowej. W rynkowej rzeczywistości permanentnej konkurencji ludzie na etapie wczesnej dorosłości bądź nadal eksplorują rzeczywistość rynkową, bądź wypróbowują prace, zajęcia, zatrudnienie obrane na progu fazy zajmowania pozycji, zmierzając w dłuższej perspektywie czasowej do względnej konsolidacji w roli zawodowej.

Kolejne badania autorskie²⁷ skoncentrowano wokół poszukiwania odpowiedzi na pytania: jaki paradygmat kariery jest konstruowany przez młodych dorosłych?

Wypowiedzi młodych dorosłych wskazywały między innymi na:

- dążenie przez młodych do osiągania sukcesów w życiu zawodowym, przy czym ich definiowanie jest dalece nieprecyzyjne, a kryteria ich osiągania precyzują inni (implikuje to wielokrotną zmianę mierników sukcesu zawodowego, wykreowaną przez mody);

- konieczność upublicznienia kariery (przy okazji upublicznienia siebie); zaistnienie w świecie medialnym samo w sobie jest karierą; (pop)kariera rozgrywa się w mediach, a często także w ramach kreacji charakterystycznych dla kultury popularnej²⁸;

- docenianie popularności i sławy jako ważnych elementów życia zawodowego (bycie popularnym, znanym, rozpoznawalnym, „lajkowanym” także w związku z wykonywaną pracą);

- oczekiwanie natychmiastowości rezultatów i osiągnięć zawodowych (kariera to dla młodych raczej sprint, a nie bieg długodystansowy; niski stopień akceptacji dla odraczania gratyfikacji w życiu zawodowym);

²⁷ W celu zdiagnozowania ww. obszaru tematycznego zastosowano badania o charakterze sondażowym. Pytania w kierowanej do studentów ankiecie miały charakter otwarty, co umożliwiło swobodne, obszerne wypowiedzi badanych. Docelową grupę badawczą stanowili młodzi dorośli, studiujący w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym na wybranych kierunkach humanistycznych poznańskich uczelni publicznych i niepublicznych. Obszerniejsze rozważania, zarówno o charakterze metodologicznym, jak i dotyczące uzyskanych wstępnych wyników badań, zawarto w opracowaniach autorskich: M. Piorunek, *Młodzi dorośli o (pop)karierze – „myśli nieuczestane”* (w druku) oraz także, *Kariera według młodych czyli nowy paradygmat kariery na dysonansowym rynku pracy*, *Studia Edukacyjne*, 2016, 38.

²⁸ Z. Melosik, *Kultura popularna*.

- obniżone poczucie profesjonalizmu, niewiedza w zakresie możliwości wykorzystania nabytych kompetencji (zjawisko to uwidoczniło się w przypadku badanych studentów nauk humanistycznych i społecznych), oczekiwanie zalgorytmizowanego środowiska pracy, do którego przygotowuje edukacja;

- łączenie przez młodych dorosłych w myśleniu o determinantach kariery szeregu przeciwieństw: aktywności, twórczości, kreatywności z jednej, z konformizmem, brakiem zaangażowania, korzystaniem z protekcji, koneksji i znajomości z drugiej;

- tendencję do relatywizacji znaczeń, która utrudnia ogląd siebie, świata i relacji ja-swiat, czyniąc nieadekwatne oczekiwania, nadzieje i aspiracje młodych do ich rzeczywistych możliwości i predyspozycji;

- stosunkowo częste dokonywanie atrybucji odpowiedzialności za porażki i trudności na zewnątrz jednostki (np. mechanizmy makroekonomiczne nieprzychylnie młodym pracownikom).

W konstruowanym przez młodych dorosłych paradygmacie kariery nakładają się na siebie zarówno powszechnie dostrzegane tendencje popkulturowe, jak i specyficzne, często trudne, personalne doświadczenia utwierdzania swojej tożsamości w sferze zawodowej, ale i niepozabawione realizmu obserwacje rynkowej gry czy interioryzacja wielu płaszczyzn społecznego dyskursu o rynku pracy. Młodzi nie do końca uwewnętrznili nowy kształt karier charakterystycznych dla postnowoczesności, wybiórczo przywołują ich wybrane cechy, pozostają w fazie rozpoznawania realiów konstrukcji zawodowych karier, „zawieszeni” między oczekiwaniami stabilizacji, bezpieczeństwa, przewidywalności a świadomością faktycznej destabilizacji linii życia zawodowego, niepewnością, zmiennością, zawodowym chaosem.

Średnia dorosłość **- faza konsolidacji w rolach zawodowych**

Faza konsolidacji zawodowej związana jest w koncepcji D. Supera z długim, transformatywnym okresem średniej dorosłości, który finalnie ma prowadzić do uzyskania względnej stabilizacji zawodowej. Kontekst przemian kulturowych epoki globalizacji oraz transformacji gospodarczych zasadniczo jednak zmienia warunki realizacji zadań rozwojowych tego okresu. Do deskrypcji tego procesu przyczynę stanowią kolejne badania autorskie, odwołujące się do paradygmatu interpretatywnego i metody biograficznej, prowadzone wśród osób na etapie średniej dorosłości, funkcjonujących na rodzimym rynku pracy²⁹. Pozwoliły one na wyłonienie i opisanie trzech za-

²⁹ Szczegółowy opis metodologii przeprowadzonych badań jakościowych (na poziomie analizy danych wykorzystano także metodologię badań ilościowych) wraz z ich wynikami znajdzie

sadniczych typów biografii zawodowych/wzorców karier funkcjonujących równoległe w polskich realiach. Są wśród nich kariery linearne, sekwencyjne, mozaikowe.

Pierwsze z nich cechuje względna stabilność i niska presja na zmianę pracy. Osoby realizujące ten typ kariery wytyczają sobie kolejne cele w obrębie raz obranego kierunku zawodowego, trwają przy nim niezmiennie, nieznacznie modyfikując schematy działania. Ewentualna mobilność pozioma w obrębie raz obranego zawodu jest nieznaczna, zaś mobilność pionowa wiąże się z uzyskiwaniem coraz wyższego stopnia wtajemniczenia, prowadzącego do mistrzostwa, co niekoniecznie musi być bezpośrednio związane z kategorią awansu (np. kariery rozwijające się „w głąb”, których przykładem mogą być kariery nauczycielskie). Ten wzorzec kariery w największym stopniu wyczerpuje znamiona charakterystyki fazy konsolidacji, w której następuje z czasem pełna asymilacja raz obranej i konsekwentnie realizowanej roli zawodowej, prowadząca do profesjonalnej dojrzałości.

Z kolei biografie/kariery sekwencyjne cechuje znacznie mniejszy niż w poprzednim wypadku stopień stabilności. W ich ramach często dochodzi do tranzyjacji pomiędzy różnymi formami uczestnictwa w rynku edukacji i pracy, a sekwencje zawodowego zaangażowania (poczynając od poszukiwania pracy, przez rozwijanie aktywności w ramach danego zatrudnienia, po wycofanie się z niej) powtarzają się w biografii wielokrotnie. Plany edukacyjno-zawodowe takich osób mają częściej charakter elastyczny, krótkoterminowy.

W biografiach/karierach zdecentrowanych/mozaikowych/kolażowych widoczne są liczne epizody zaangażowania zawodowego, a praca traktowana jest jako czasowe „odkrywanie” swojej tożsamości. Dla osób preferujących ten typ kariery charakterystyczna jest duża tolerancja dla wielokierunkowych zmian, ich znacznej dynamiki, a czasem także nieciągłości czy przypadkowości w biegu życia. Jednostka aktywnie uczestniczy w rynkowej grze, angażując się w liczne projekty, pozostając otwarta na różne propozycje, aktywnie poszukując nowych możliwości. Kariery takie mają charakter swoistego kolażu, a akumulacja edukacyjno-zawodowych doświadczeń ma charakter wielokierunkowy, często nie porządkuje ich reguła

czytelnik w: M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009 oraz innych publikacjach autorskich, jak np.: *Kariery zawodowe ludzi na etapie średniej dorosłości. Ciągłość i zmiana na polskim rynku pracy*, [w:] *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*, red. M. Piorunek, Toruń 2009; *Od stabilizacji do chaosu zawodowego. Scenariusze biografii zawodowych etapu średniej dorosłości*, *Studia Edukacyjne*, 2010, 14; *Biografia zawodowa człowieka w kontekście permanentnej zmiany społecznej*, [w:] *Odmiany życia społecznego współczesnej Polski: instytucje, polityka, kultura*, red. Z. Galor, Poznań 2014; *Kariera zawodowa w ponowoczesnej rzeczywistości. Nowy paradygmat i jego edukacyjno-pomocowe implikacje*, [w:] *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, red. J. Matejek, K. Białożyty, Kraków 2015.

progresywności. Prowadzi się synchroniczną aktywność na wielu polach, koncentrując się raczej na działaniach bieżących, aktualnych okazjach, zadaniach pojawiających się nagle, nieplanowanych, ale istotnych dla jednostki w perspektywie prezentystycznej. Planowanie takiej kariery, zwłaszcza długodystansowe, jest praktycznie niemożliwe; konieczne staje się nastawienie na maksymalną elastyczność i stałe uczenie się w toku nabywanych doświadczeń, koncentracja na terażniejszości.

Realizacja określonego wzorca kariery warunkowana jest szeregiem czynników podmiotowych i środowiskowych. Specyfika fazy biograficznej, skorelowana z zadaniami życiowymi dla niej typowymi, w znacznym stopniu różnicuje orientacje temporalne jednostki i możliwości realizacji określonych wzorców karier. Osoby młodsze zapewne będą przejawiały większą akceptację dla paradygmatu kariery mozaikowej/zdecentrowanej/kolażowej. Starsze osoby będą zapewne preferowały większą stałość, przewidywalność, bezpieczeństwo w biegu swojego życia zawodowego, choć specyfika ponowoczesności te ich dążenia do znalezienia się w fazie konsolidacji zawodowej może skutecznie odsuwać w czasie, czy wręcz niweczyć. Przywołane wcześniej wzorce karier współlistnieją w rzeczywistości społecznej, a proces emergencji nowych jakościowo wzorców karier powstających na bazie wcześniejszych ma charakter permanentny.

Zakończenie

Prowadzone rozważania skoncentrowano wokół tezy o stadialności biegu życia zawodowego/kariery zawodowej człowieka, ilustrując ją wybiórczo przywołanymi poszukiwaniami badawczymi autorki, wpisującymi się w szerszy kontekst interdyscyplinarnych dociekań z tego obszaru. Etapy rozwoju zawodowego i wszystkie składające się na ich przebieg zjawiska oraz procesy zyskują w postnowoczesnej rzeczywistości status tymczasowości, choć logika rozwoju kariery opisana przez Supera w najogólniejszych zarysach zachowuje swoją aktualność, to jednostka musi być gotowa na wielokrotne zmiany w przebiegu kariery.

BIBLIOGRAFIA

- Bańka A., *Pomoc psychologiczna wobec potrzeb rozwojowych jednostek i wyzwań współczesności*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Toruń 2011.
- 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. Podgórna, Toruń 2016.

- Brzezińska A., Trempała J., *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] *Psychologia*, red. J. Strelaut, Gdańsk 2000.
- Buehler Ch., *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa 1999.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.
- Drucker P.F., *The age of discontinuity*, New Brunswick 2008.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.
- Filipowiak-Łuczyńska K., *Reprezentacje świata zawodowego w okresie dzieciństwa*, [w:] *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*, red. M. Piorunek, Toruń 2009.
- Ginzberg E., Ginsburg S.W., Axelrad S., Herma J.L., *Occupational choice: an approach to a general theory*, New York 1951.
- Gottfredson L., *Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise*, [w:] *Carrer Choice and Development*, red. D. Brown, L. Brooks, San Francisco 1996.
- Guichard J., Huteau M., *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, Kraków 2005.
- Hodkinson P., *Careership: The Individual, Choices and Markets in the Transition to Work*, [w:] *Knowledge and Nationhood: Education, Politics and Work*, red. J. Avis, M. Bloomer, G. Esland, D.I. Gleeson, P. Hodkinson, London 1996.
- Hodkinson P., Sparkes A.C., *Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making*, *British Journal of Sociology of Education*, 1997, 18.
- Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B. (red.), *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, Wrocław 2005.
- Marcia J.E., Waterman A.S., Matteson D.R., Archer S.L., Orlofsky J.L., *Ego Identity. A Handbook for Psychosocial Research*, New York 1993.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń 1996.
- Melosik Z. *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań 2001.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Kraków 2013.
- Neckar-Ilnicka T., *Obraz własnej przyszłości zawodowej w swobodnych wypowiedziach uczniów klas I-III*, [w:] *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, red. B. Wojtasik, Wrocław 2001.
- Nowacki T.W., *Zawodownawstwo*, Radom 2003.
- Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003.
- Piorunek M., *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Poznań 1996.
- Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004.
- Piorunek M., *The Youth as the Clients of Career Guidance: Selected Studies of Polish Adolescents*, *The New Educational Review*, 2006, 2.
- Piorunek M., *Kształtowanie tożsamości zawodowej jako zadanie rozwojowe okresu adolescencji*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, red. B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz, Katowice 2007.
- Piorunek M., *L'elaboration des projets a l'adolescence: etude empirique aupres d'adolescents polonaise, L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007, 2.
- Piorunek M., *Kariery zawodowe ludzi na etapie średniej dorosłości. Ciągłość i zmiana na polskim rynku pracy*, [w:] *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*, red. M. Piorunek, Toruń 2009.
- Piorunek M., *Dziecko wobec świata pracy i zawodów. Empiryczne przyczynki. Obraz fenomenu*, *Studia Edukacyjne*, 2010, 11.

- Piorunek M., *Od stabilizacji do chaosu zawodowego. Scenariusze biografii zawodowych etapów średniej dorosłości*, Studia Edukacyjne, 2010, 14.
- Piorunek M., *(Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, Studia Edukacyjne, 2011, 18.
- Piorunek M., *Dzieciństwo w rozwoju zawodowym człowieka. Przyczynki teoretyczno-empiryczne*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2013, 1.
- Piorunek M., *Biografia zawodowa człowieka w kontekście permanentnej zmiany społecznej*, [w:] *Odmiany życia społecznego współczesnej Polski: instytucje, polityka, kultura*, red. Z. Galor, Poznań 2014.
- Piorunek M., *Dziecko a świat zawodowy, czyli o nieobecny polu eksploracji w pedagogice dziecka*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, Toruń 2014.
- Piorunek M., *Dziecko w perspektywie świata zawodowego. Pomiędzy teorią i praktyką dorastania w świecie pracy*, [w:] *Children in the postmodern world. Culture – media – social inequality*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, A. Basińska, Poznań 2014.
- Piorunek M., *Kariera zawodowa w ponowoczesnej rzeczywistości. Nowy paradygmat i jego edukacyjno-pomocowe implikacje*, [w:] *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, red. J. Matejek, K. Białożył, Kraków 2015.
- Piorunek M., *Kariera według młodych czyli nowy paradygmat kariery na dysonansowym rynku pracy*, Studia Edukacyjne, 2016, 38.
- Piorunek M., *Młodzi dorośli o (pop)karierze – „myśli nieuczesane”* (w druku).
- Savickas M.L., *Life-Long Self-Construction*, International Journal for Educational and Vocational Guidance, 2005, 5.
- Savickas M.L., *Career studies as self making and life designing*, Career Research & Development, 2009, 24.
- Savickas M.L., *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, Journal of Employment Counseling, 2011, 48.
- Smart R., Peterson C., *Super's career stages and the decision to change careers*, Journal of Vocational Behavior, 1997, 51.
- Super D.E., *The psychology of careers*, New York 1957.
- Super D.E., *Career and Life Development*, [w:] *Career Choice and Development*, red. D. Brown, L. Brooks, San Francisco – Washington – London 1984.
- Super D.E., *A life – span, life-space approach to career development*, [w:] *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, red. D. Brown, L. Brooks, San Francisco 1990.
- Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.

EMILIA GRZESIAK

ORCID 0000-0001-5667-4600

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

SPÓŁECZNE KONSTRUOWANIE RYTUAŁÓW I SYMBOLI AKADEMICKICH

ABSTRACT. Grzesiak Emilia, *Spoleczne konstruowanie rytuałów i symboli akademickich* [Social Construction of Academic Rituals and Symbols]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 27-39. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.2

Rites and ceremonies are very important in university reality. They are extremely important for maintaining the continuity of academic values and highlighting the rank of certain events, which is particularly visible during various academic ceremonies.

This article will be devoted to academic rituals, ceremonies and symbols in the context of their social meaning and values. I refer this issue to other dimensions of socio-cultural reality (including ceremonial court practices), I will look for similarities, explaining their significance and roles. I will try to justify how – regarding their long history and tradition – we can understand them in the 21st century.

Key words: rites, ceremonies, regalia, university, society, socio-cultural reality, tradition

Niniejszy artykuł poświęcony jest rytuałom, ceremoniom i symbolom akademickim w kontekście ich społecznego znaczenia oraz wartości. Pozwolę sobie na odniesienie tego zagadnienia do innych wymiarów rzeczywistości społecznej (m.in. ceremonialnych praktyk sądowych), poszukam podobieństw, wyjaśniających, jakie znaczenie i jaką rolę pełnią one w istocie oraz postaram się uzasadnić, jak – biorąc pod uwagę ich długą historię oraz tradycję – możemy rozumieć je w XXI wieku.

Obrzędy i ceremonie stanowią ważny element rzeczywistości uniwersyteckiej, bowiem kolory, przedmioty i regalia akademickie (te ostatnie rozumiane jako element materialno-symboliczny wchodzący w skład rytuałów akademickich) są mocno zakorzenione w środowisku uniwersyteckim już od kilkuset lat. Istotna jest tutaj tradycja i permanencja symboli, obowiązku-

jących już od czasów średniowiecza¹. Są one niezwykle ważne dla zachowania ciągłości akademickich wartości i podkreślenia rangi pewnych wydarzeń, co w sposób szczególnie widoczny jest podczas różnorodnych akademickich uroczystości. Jedną z nich jest uroczystość nadawania stopni i tytułów naukowych. To właśnie podczas tego wydarzenia na pierwszy plan wysuwa się tradycja, o czym świadczy chociażby precyzyjnie przygotowana i dopracowana w najdrobniejszych szczegółach ceremonia, podczas której mają miejsce określone rytuały bądź obrzędy, charakterystyczne dla danego uniwersytetu, szkoły wyższej, czy nawet kierunku studiów². W tym miejscu warto wspomnieć, iż

niezwykłą rangą i wyjątkowością – biorąc pod uwagę charakter i przebieg wydarzenia – wyróżnia się np. uroczystość nadania doktoratu honorowego – *doctor honoris causa*, przyznawanego za szczególne osiągnięcia naukowe, ale również za znaczący wkład jednostki w życie społeczne i uniwersyteckie³.

Wydarzenie to stanowi przykład niezwykle prestiżowej uroczystości będącej swoistym wyrazem potwierdzenia wysokiego statusu naukowego osoby dostępującej tego zaszczytu.

W wielu krajach obrzędy, ceremonie i związane z nimi akademickie symbole stanowią wierne odtworzenie wydarzeń z czasów średniowiecznych (przykładem może być Uniwersytet Oxfordzki, gdzie toga noszona obecnie na uroczystościach akademickich jest bardzo podobna do tej noszonej w średniowieczu – ostatnie poprawki miały miejsce w XVI wieku)⁴. Należy jednak zwrócić uwagę, iż niekiedy dopuszcza się pewnych zmian i modyfikacji w zakresie elementów stroju czy przebiegu ceremonii akademickich, mających przystosować je do warunków lokalnych (przykładem są kraje europejskie), jednak jedynie pod warunkiem, że będą one uzasadnione, a ostateczny wygląd stroju pozostanie wierny duchowi tradycji⁵.

Podjmując temat dotyczący regaliów akademickich oraz rytuałów i porządku panującego podczas ceremonii nadania stopni i tytułów naukowych, nie sposób nie zwrócić uwagi na paralelizm tej rzeczywistości z wieloma innymi kontekstami i wymiarami życia społecznego, w których bezwzględne przestrzeganie obowiązujących zasad i akceptacja tradycyjnych zaleceń,

¹ J. Verger, *Doctor, doctoratus*, [w:] *Lexikon des Mittelalters*, 3, Stuttgart 1999, s. 1155-1156.

² E. Szymczak, *Promocje doktorskie jako ceremonie akademickie*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 48, s. 217.

³ Tamże.

⁴ *Degree Ceremony. University of Oxford*, źródło: https://www.ox.ac.uk/media/global/www.ox.ac.uk/localsites/studentgateway/documents/Degree_Ceremony_Brochure.pdf, [dostęp: 15.10.2018].

⁵ J. Verger, *Doctor, doctoratus*, s. 1155-1156.

obzędów i rytuałów staje się ich nieodłącznym elementem, wpisującym się w logikę określonej rzeczywistości społecznej. Dlatego też, pozwolę sobie na odniesienie tego zagadnienia i przyrównanie go do kilku innych przestrzeni społecznych związanych z sądownictwem – kategorią prawa, służbą zdrowia, czy służbami mundurowymi, a także na wyodrębnienie kilku takich elementów szczegółowych, jak: warstwa performatywna (a w niej wygląd zewnętrzny i symbole), kategoria solidarności grupowej oraz emocjonalnej przynależności – a wszystko w ramach konstruowania indywidualnej i kolektywnej tożsamości.

Okazuje się, iż ogólne funkcje rytuału ujawniają jego oczywiste podobieństwo do prawa. Rytuał rozumiany jest jako skonwencjonalizowana ceremonia. Ta z kolei odnosi się do wydarzenia o charakterze rytualnym, zorganizowanego na rzecz wyjątkowej okazji⁶. Zarówno ceremonie, jak i związane z nimi rytuały występują niemalże we wszystkich kulturach (mam na myśli m.in. ceremonie śmierci, narodzin, uzdrowienia, małżeństwa, czy też rytuały religijne), a ich historia oraz czas praktykowania sięga niekiedy dziesiątków tysięcy lat. Pozwalają one na wybrzmienie ważnych dla społeczeństwa wartości (poprzez obecność konkretnych symboli), wywołują emocje oraz stanowią formę prezentującą konkretną grupę społeczną⁷.

Pierwszym przykładem, który potwierdza występowanie pewnych cech wspólnych w zakresie zachowania ciągłości tradycji (co w środowisku uniwersyteckim ma swoje urzeczywistnienie w obecności akademickich symboli, stanowiących dziś pewien jednoznacznie dookreślony wyznacznik w zakresie tego, jak winny przebiegać i wyglądać akademickie uroczystości), mogą być ceremonialne praktyki sądowe. Świadczy o tym między innymi sam przebieg procesu, układ przestrzeni i elementów znajdujących się w wyposażeniu sali sądowej, strój sędziego, obecne regalia (toga, łańcuch), a także specyficzny, prawniczy język czy niezmiennie w swym brzmieniu frazy wypowiedzane w toku procesu sądowego (np. związane z przedstawieniem wyroku i zamknięciem postępowania). Przejrzystość, bezwzględność i nieodwołalność oraz wszelkie kwestie proceduralne charakterystyczne dla tej przestrzeni przyczyniają się do kształtowania profesjonalnego wizerunku instytucji sądowych, sprzyjają poszanowaniu praworządności oraz pozytywnej ocenie całego procesu sądowego⁸. Pojawia się zatem pytanie,

⁶ L. Grimes Ronald, *Ritual*, [w:] *Guide to the study of religion*, red. W. Braun, Continuum International Publishing Group, 2000, s. 260.

⁷ K. Allan, *Contemporary Social & Sociological Theory. Visualising Social Worlds*, Third Edition, USA 2013, s. 125.

⁸ O.G. Chase, J. Thong, J. Judges, *The Effect of Courtroom Ceremony on Participant Evaluation of Process Fairness-Related Factors*, *Yale Journal of Law & the Humanities*, 2012, 24, 1, Article 10, s. 221.

czy ceremonialne praktyki obecne w środowisku akademickim w podobny sposób mają za zadanie wpłynąć na pozytywną ocenę ukończonej uczelni, jak również zwiększyć satysfakcję absolwentów z powodu (wysoce zadowalającego) ukończenia studiów oraz podnieść społeczną i utylitarną rangę tytułu lub stopnia, który uzyskaliśmy w toku edukacji na studiach wyższych, czy też w trakcie pokonywania kolejnych szczebli kariery naukowej?⁹

Wydaje się, iż mogą stanowić one – poprzez charakter tego typu wydarzeń oraz niezmiennie od lat etapy jego przebiegu czy wykorzystywane zwroty i formuły (np. w języku łacińskim, co ma miejsce m.in. na niwersytecie w Oxfrodzie¹⁰), a także znaczenie kolorów (dla przykładu zgodnie z akademickim kodeksem kostiumowym stworzonym w 1895 roku w Stanach Zjednoczonych – kolory kapturów różnią się od ukończonego kierunku, uzyskanego stopnia oraz uczelni i kraju)¹¹, wyjątkowość strojów i obecność pewnych regaliów (jak np. biret, toga i kaptur¹²) – jednoznaczne uzasadnienie uzyskanej pozycji i związanego z nią prestiżu. Obydwa przykłady, choć odnoszące się do całkiem odmiennych środowisk, mogą stanowić z jednej strony bezsprzeczne potwierdzenie, ale też podkreślenie posiadanych kompetencji (sędziego czy też władz uniwersyteckich i w końcu samego absolwenta uczelni) i podniesienie obecnych w danej przestrzeni wartości (dowodząc o obiektywności i sprawiedliwości wyroku sądu, czy odnosząc się do wartości kryjących się za przyznanym tytułem i stopniem naukowym oraz związanych z osiągnięciem pewnego poziomu naukowego wtajemniczenia). Z drugiej jednak strony nie stanowią już one – odnosząc się do współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej, a w niej umasowienia szkolnictwa wyższego oraz inflacji dyplomów¹³ – jednoznacznego zapewnienia o uzyskaniu wysokopłatnej pracy, objęciu satysfakcjonującego stanowiska w przestrzeni zawodowej, czyli mówiąc szerzej – o sukcesie życiowym, naukowym i społecznym. Zatem, w przypadku środowiska akademickiego, biorąc pod uwagę perspektywę absolwenta uczelni uzyskującego dyplom ukończenia studiów wyższych, można odnieść wrażenie niespójności formy, warstwy performatywnej, przebiegu ceremonii akademickiej, do rze-

⁹ E. Szymczak, *Promocje doktorskie*, s. 218.

¹⁰ *Degree Ceremony. University of Oxford*, źródło: https://www.ox.ac.uk/media/global/wwwoxacuk/localsites/studentgateway/documents/Degree_Ceremony_Brochure.pdf, [dostęp: 15.10.2018].

¹¹ *Academic Regalia, Academic Ceremony Guide*, American Council on Education, źródło: <http://www.acenet.edu/news-room/Pages/Academic-Ceremony-Guide.aspx>, [dostęp: 15.10.2018].

¹² Kaptury związane są z *Hooding ceremonies* – ceremoniami zakapturzenia, które mają długą tradycję w Stanach Zjednoczonych. Są one przeprowadzane przez poszczególne szkoły wyższe, aby wyróżnić i zaprezentować studentów, którzy uzyskali tytuł lub stopień naukowy (np. ukończyli studia magisterskie lub studia doktoranckie).

¹³ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 135.

czywistej mocy sprawczej kredencjału (oczywiście nie jest to regułą, czego potwierdzeniem mogą być dyplomy prestiżowych i elitarnych uniwersytetów, takich jak np. Harvard University, Oxford University, University of Cambridge, czy Stanford University¹⁴ i wielu innych, których dyplom w dalszym ciągu stanowi wysoką wartość na rynku pracy oraz swoiste potwierdzenie posiadania odpowiednio wysokiego kapitału kulturowego, jak i uzyskania cenionych w społeczeństwie kompetencji i kwalifikacji)¹⁵.

Porównując obydwie wyżej wymienione przestrzenie oraz obowiązujące w nich symbole, ceremonie i obrzędy, okazuje się – odnosząc się w pierwszej kolejności do rzeczywistości prawniczej – iż nie bez znaczenia jest również sam wygląd sędziego i noszone przez niego regalia. Na przykład, sędzia federalny Jerome Frank, na którego powołuje się w swoim artykule Oscar G. Chase i Jonathan Thong, zwraca uwagę, iż strój sędziego może spełniać trzy funkcje. Po pierwsze, może zwiększyć prestiż sędziego i tym samym szacunek dla władzy sądowniczej. Podążając tym sposobem myślenia, można uznać, iż jednolity wygląd sędziów może także promować ideę sprawiedliwości (stanowiąc swoistego rodzaju „mundur” – jak w przypadku osób pracujących w różnego rodzaju służbach z ramienia Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji czy Ministerstwa Obrony Narodowej) i przyczyniać się do zwiększenia szacunku wobec „rządów prawa”. Kolejną kwestią jest fakt, iż strój sędziego stanowi przykład „nieszkodliwej relikwii”, która nie ma wpływu na nikogo i jest związana wyłącznie z tradycją. Można zatem wyodrębnić trzy konteksty: prestiż, szacunek i tradycję. Z jednej strony mogą one zwiększać wartość osoby piastującej dany urząd czy stanowiącej przedstawiciela pewnej profesji, zawodu – podkreślając jego rangę, z drugiej jednak okazuje się, iż strój ten może niekiedy przyczynić się do potęgowania poczucia „niepokoju” wśród osób, którym przyszło się z nimi w określonym kontekście społecznym zmierzyć, zetknąć. Jest to szczególnie widoczne w sytuacji zderzenia się danej osoby z gronem prawników, stronami postępowania i świadkami (np. w toku danej sprawy sądowej czy szerzej – o charakterze prawnym). Formalny strój może z jednej strony mieć wpływ na ogólną satysfakcję i poczucie komfortu jednostki (przekonanie o zetknięciu się z kompetentną, rzetelną i uczciwą osobą), ale również może wpłynąć na udzielane przez nią odpowiedzi, dokonywanie retrospekcji i ustalanie ważnych dla postępowania faktów (za sprawą dzielącego obie jednostki dystansu, niemalże samoistnie tworzącej się hierarchii

¹⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Globalne rankingi uniwersytetów i akademicka gra o status*, Studia Edukacyjne, 2015, 37, s. 14-15.

¹⁵ A. Gromkowska-Melosik, *Eton College. Szkic do portretu brytyjskiej elitarniej edukacji*, Studia Edukacyjne, 2014, 30, s. 50.

oraz doniosłego, formalnego charakteru wzajemnych kontaktów)¹⁶. I znów pojawia się pytanie, czy te same funkcje może spełniać uroczystość wręczenia dyplomów – absolutorium bądź ceremonia okrycia *Hooding Ceremony* (charakterystyczna dla wielu uczelni wyższych w Stanach Zjednoczonych), podczas której również w dużym stopniu kładzie się nacisk na wygląd osób biorących udział w tym wydarzeniu (zarówno władz uczelni – osób zasiadających przy stole prezydyjnym oraz absolwentów) i bezwzględną obecność – spełniających jasno określone funkcje – akademickich regaliów (jak np. toga i biret)? Być może ceremonialne praktyki bez względu na miejsce i środowisko ich stosowania w sposób symboliczny decydują o autorytecie i randze danej instytucji, a egzekwowanie związanych z nimi rytuałów i regaliów sprzyja budowaniu pozytywnego wizerunku i zaufania publicznego, zwiększając tym samym prestiż, szacunek i znaczenie danej przestrzeni społecznej.

Biorąc pod uwagę powyższe fakty oraz odnosząc je do rzeczywistości uniwersyteckiej należy stwierdzić, iż długa historia promocji akademickich i związanych z nimi ceremonii, a także bezwzględne przepisy obejmujące konkretne nakazy dotyczące wyglądu osób biorących udział w tym wydarzeniu (łącznie z jasno wyartykułowanymi zaleceniami dotyczącymi stroju założonego pod togą, a nawet koloru i stanu noszonego obuwia) mogą do pewnego stopnia stanowić potwierdzenie relacji władzy i dominacji w strukturze uniwersyteckiej, które w tym wymiarze – odnosząc się do wydarzeń o charakterze ceremonialnym – w dużym stopniu koncentrują się wyłącznie wokół warstwy performatywnej i dotyczą ściśle określonego wizerunku.

Nie sposób w tym kontekście nie zatrzymać się więc na zagadnieniu dotyczącym mody, kwestii związanych z wizerunkiem jednostki oraz relacji władzy działającej na mikropoziomie ciała. Zbyszek Melosik nawiązując do społecznych kontekstów ciała, twierdzi, że współcześnie ciało „staje się tekstem, w który wpisywane są różne konfiguracje społecznie konstruowanych znaczeń”¹⁷. Wiedza o ciele i sposobach jego klasyfikowania przybiera charakter dyscyplinujący jednostkę i jej tożsamość, w trosce o dostosowywanie jej do powszechnie obowiązujących norm i cieszących się największą akceptacją społeczną dyskursów. Oczywiście, nie odbywa się w to w sposób jawny i radykalny – owa władza ma charakter subtelny, rozproszony i niejednokrotnie niewidzialny. Wydawać by się mogło, iż z pozoru nie ingeruje ona znacząco w życie jednostki, jednak wymusza (pod pozorem wolności jednostki) pewne zachowania i sposoby wyrażania siebie oraz swojego ciała zgodnie z akcep-

¹⁶ O.G. Chase, J. Thong, J. Judges, *The Effect of Courtroom Ceremony*, s. 211-212.

¹⁷ Z. Melosik, *Tożsamość ciała i władza w kulturze instant*, Kraków 2010, s. 11.

towalnymi normami i w związku ze społeczną presją wywieraną w tym wymiarze, stanowiąc swoistą formę kontroli (człowieka i tożsamości)¹⁸. W kontekście realizowanego tematu dyscyplinowanie ciała ma co prawda charakter incydentalny o ściśle określonych ramach czasowych (tj. ma miejsce głównie podczas trwania uroczystości), jednak zdaje się również potwierdzać uwikłanie jednostki w sieć społecznie skonstruowanych znaczeń, symboli i wiedzy, która w danej przestrzeni społecznej uzyskuje status dominującej (a więc obiektywnej i uniwersalnej)¹⁹.

Bezsprzecznie, na pierwszy plan, podczas analizowania tego zagadnienia, wysuwa się kwestia relacji władzy i dominacji oraz kategoria prawa. Mając na uwadze konwencjonalność warstwy ekspresyjnej²⁰ oraz obowiązkowy charakter wydarzeń o charakterze ceremonialnym, można uznać, iż stanowią one, również poprzez budowanie poczucia solidarności grupowej, nieodłączny element rzeczywistości społecznej²¹. Warto zwrócić uwagę, iż – odnosząc się do przywołanej definicji – również prawo sprzyja poczuciu solidarności jednostki z grupą oraz narzuca pewne sposoby definiowania rzeczywistości i zasady funkcjonowania w określonej przestrzeni społecznej, co także ma charakter konwencjonalny. Zarówno więc rytuały, jak i prawo przypominają normy społeczne – dookreślają i definiują formy, postawy, zachowania, które są egzekwowane. Można je podzielić na mieszczące się w normie i stanowiące jej przekroczenie – to jest nieprzestrzeganie wspólnych zaleceń i praw, czego reperkusją może być nałożenie sankcji (czy to w postaci grzywny i odpowiedzialności karnej, czy też niemożności wzięcia udziału w ceremonii z powodu np. nieodpowiedniego stroju lub prezentowanej postawy społecznej). Obydwa pojęcia są związane z dyscyplinowaniem zachowania jednostki i wpływają – w relatywnym tego słowa znaczeniu i wymiarze – na jej życie i sposób funkcjonowania, stanowiąc swoisty mechanizm społecznej kontroli (w wymiarze mikro- lub makrospołecznym)²². Można dojść do wniosku, iż jednostki zwykle dostosowują się do obowiązujących w danej przestrzeni społecznej norm (czy to w kontekście prawnym, czy też odnosząc się do obowiązujących i akceptowalnych w danej przestrzeni społecznej – np. uniwersyteckiej – zachowań) z powodu chęci potwierdzenia swojej przynależności do określonej grupy społecznej, której czują się częścią. Potwierdzeniem tego sposobu myślenia, u źródeł którego leży kwestia społecznej identyfikacji oraz wymiar solidarności grupowej, są wnioski takich badaczy, jak na przy-

¹⁸ Tamże, s. 11-17.

¹⁹ Tamże, s. 11-13.

²⁰ C. Bell, *Ritual theory, ritual practice*, New York – Oxford 1992, s. 19.

²¹ V. Turner, *The ritual process: structure and anti-structure*, New York 1991.

²² G.P. Miller, *The legal function of ritual*, s. 1181, źródło: <http://studentorgs.kentlaw.iit.edu/ccklawreview/wp-content/uploads/sites/3/vol80no3/Miller.pdf>, [dostęp: 15.10.2018].

kład: Dan Kahan²³, Lawrence Lessig²⁴, Richard McAdams²⁵ oraz Eric Posner²⁶. Zwracali oni uwagę, iż ludzie w dużym stopniu mogą czuć się zmotywowani do zachowania w określony sposób, jednak nie z powodu nałożenia sankcji, czy też realnej groźby o charakterze formalnym, która może stanowić logiczną konsekwencję czynów dokonanych, niedokonanych bądź też niewłaściwie wykonanych, ale z powodu poczucia przynależności i związku z daną grupą społeczną. Szczególnie widoczne jest to w spójnych wewnętrznie społecznościach (ale nie tylko tam), gdzie interakcje ludzi są w dużej mierze powtarzalne. Wtedy to normy społeczne mogą dostarczyć skutecznych ram do podejmowania aktywności i działania, co z kolei pozwoli na zachowanie struktury społecznej oraz umożliwi kontrolę własnego zachowania²⁷.

Można zatem wysunąć wniosek, iż wiele środowisk: akademickie, prawnicze, wojskowe, czy też lekarskie (w które doskonale wpisują się kategorie wiedzy, władzy i tworzone na ich podstawie dysproporcje w relacjach interpersonalnych – np. lekarza z pacjentem, o czym traktuje m.in. Z. Melosik w książce zatytułowanej *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*²⁸) oraz ich wewnętrzne zasady funkcjonowania i regulacje prawne sprzyjają kreowaniu odpowiedniego wizerunku danej instytucji, stanowiąc element właściwej dla niej kultury organizacyjnej, w którą wpisane są relacje dominacji i władzy oraz określona hierarchia społeczna²⁹. Jest to potwierdzone poprzez takie fakty, jak na przykład: charakterystyczne cechy architektoniczne budynku, w którym mieści się dana instytucja, właściwe dla niej elementy wystroju, układ pomieszczeń (ułożenie ławek, krzeseł, obecność podium), charakterystyczne formy tytułarne oraz – wspomniany już – odpowiedni strój³⁰.

Warto zwrócić uwagę, że obok warstwy wizualnej niezwykle istotny jest w tym kontekście wymiar emocjonalny – im większe poczucie emocjonalnej

²³ D.M. Kahan, *Social Meaning and the Economic Analysis of Crime*, Journal of Legal Studies, 1998, 27, 3, Article 5, s. 609.

²⁴ L. Lessig, *Social Meaning and Social Norms*, 144 U. PA. L. REV. 2181 (1996), źródło: <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/12942289/Social%20Meaning%20and%20Social%20Norms.pdf?sequence=1>, [dostęp: 15.10.2018].

²⁵ R.H. McAdams, *Cooperation and Conflict: The Economics of Group Status Production and Race Discrimination*, 108 „Harvard Law Review” 1003 (1995), źródło: https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2650&context=journal_articles, [dostęp: 15.10.2018].

²⁶ E.A. Posner, *Symbols, Signals, and Social Norms in Politics and the Law*, The Journal of Legal Studies, 1998, 27, 2, s. 765-797.

²⁷ G.P. Miller, *Norms and Interests*, Hofstra Law Review, 2003, 32, 2, Article 3, źródło: <https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/hlr/vol32/iss2/3>, [dostęp: 15.10.2018].

²⁸ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 363-376.

²⁹ P. Elsmore, *Organizational culture: organizational change?* New York 2018, s. 45.

³⁰ O.G. Chase, J. Thong, J. Judges, *The Effect of Courtroom Ceremony*, s. 224.

przynależności, tym większy sens i zakres przynależności do grupy³¹. Z pojęciem tym związane jest pojęcie standardów moralnych. Okazuje się bowiem, iż osoby, które charakteryzuje solidarność grupowa mają wysokie poczucie odpowiedzialności etycznej i moralnej związanej z przekonaniem o zasadności i obowiązku dostosowywania się do powszechnie obowiązujących norm, wartości i zaleceń oraz kontrolowania swojego zachowania w imię poczucia solidarności z daną grupą społeczną³² (wyjątkiem, który potwierdza opisaną regułę, są organizacje o charakterze przestępczym czy gangi, w których co prawda solidarność grupowa odgrywa znaczącą rolę i stanowi fundament funkcjonowania takich społeczności, jednak kwestie dotyczące przestrzegania zasad etycznych i moralnych nie są w tym środowisku skorelowane z powszechnie obowiązującym kodeksem etycznym. Niniejsze społeczności charakteryzuje bowiem specyficzna struktura i właściwy dla nich kodeks postępowania oraz egzekwowania przynależności do grupy. Nie zmienia to jednak faktu, iż mają one wewnętrznie spójny system znaczeń i wartości, w których mieści się np. kategoria lojalności). Standardy moralności, to nic innego jak na przykład: wzorce komunikacyjne (odpowiednie zwroty i sformułowania – swoisty kod komunikacyjny, przywołując pojęcie analizowane przez Basila Bernsteina, który stanowi czynnik spajający i identyfikacyjny³³), styl ubierania się oraz rygorystyczne reguły wejścia i wyjścia (nie jest łatwo zarówno być przyjętym do danej społeczności, jak i być z danej grupy wykluczonym)³⁴. Podobnie rzecz wygląda w przypadku społeczności akademickich, jak i samych ceremonii nadania stopni oraz tytułów naukowych. Niejednokrotnie przy okazji wielu wydarzeń, między innymi promocji doktorskich, zwraca się uwagę na specyfikę środowiska akademickiego, jego integralność oraz konieczność spełnienia jasno sprecyzowanych zaleceń i warunków, by móc stać się jego częścią. Nie powinien zatem dziwić fakt obecności (m.in. w przestrzeni Internetu) rozlicznych przykładów, tekstów, prezentacji, czy filmów instruktażowych, które mają na celu w odpowiedni sposób przygotować uczestników ceremonii wręczenia dyplomów do tego wydarzenia oraz szczegółowo wyjaśnić wszystkie zasady, normy, jak też obowiązujące symbole i wynikające z nich zachowania.

Rytuały ilustrują sposób, w jaki pewne wydarzenia, sytuacje powinny być przeżywane i wykonywane, a tym samym dostarczają ram moralności, które pomagają ludziom zrozumieć ich własne życie. Postrzeganie świata przez pryzmat ram moralnych pozwala ludziom na doświadczanie przypisanych im ról oraz wykonywanych zadań jako sprawiedliwych i właściwych. Ak-

³¹ K. Allan, *Contemporary Social*, s. 125.

³² Tamże.

³³ B. Bernstein, *Class, codes and Control*, volume 1, London 2003.

³⁴ K. Allan, *Contemporary Social*, s. 125.

tywność uczestników oraz fakt, iż są oni częścią wydarzenia i biorą w nim czynny udział (nie stanowią grupy biernych obserwatorów) sprawia, że istnieje możliwość utraty dystansu do jego przebiegu. Uczestnicy tego typu wydarzeń niejednokrotnie czują się odpowiedzialni za przebieg ceremonii i sukces rytuału, co może świadczyć do pewnego stopnia o ich identyfikacji z rytuałem oraz akceptacji ról społecznych wpisanych w konwencję ceremonii i przypisanych poszczególnym jej uczestnikom. Biorąc pod uwagę warstwę performatywną, można stwierdzić, iż rytuały, oraz wszelkie wydarzenia o takim charakterze, mają za zadanie przykuwać społeczną uwagę, jak również tworzyć wspólny emocjonalny nastrój i swoisty klimat takiego wydarzenia³⁵. Jest to możliwe poprzez stosowanie takich zabiegów, jak: muzyka, cisza, hipnotyczne intonacje oraz zsynchronizowane działania i bezwzględny nacisk na precyzję (czego potwierdzeniem – w przypadku promocji akademickich – są liczne próby i długotrwałe przygotowanie do tego momentu). Jak już zostało wspomniane, kolejnym istotnym elementem jest przestrzeń. Architektura rytuału może działać jako „soczewka ogniskująca”, ustanawiając możliwość nadawania znaczeń poprzez „reżyserowanie” i koncentrowanie uwagi na określonych elementach (zawiera cały wachlarz czynników o charakterze sensorycznym i poznawczym oraz liczne strategie komunikacyjne, które mają na celu zaktywizować uczestników i skłonić do funkcjonowania w określony sposób. Zalicza się do nich m.in. kostiumy, opowiadania, procesje, oświetlenie, przemówienia, zapach, śpiew, poezję, piosenki, dotyk, widowiskowość, symbolizm)³⁶.

Rytuały podkreślając to, czego nie wolno zrobić, wymagają od uczestników zwiększonej koncentracji na ich zachowaniu (jednostki wstają, siadają, maszerują, wygłaszają w jednym czasie takie same formuły, wykonują w określony sposób jednoznacznie sprecyzowane gesty itp.). Okazuje się, iż nawet pozornie irracjonalny lub nonsensowny aspekt rytuałów i związane z nim zachowanie, symbole czy gesty, może skupiać uwagę i niejako wymuszać maksymalne skoncentrowanie i skupienie jednostki (z powodu lęku bądź niechęci związanej z niedostosowaniem się do zewnętrznych założeń i panujących reguł)³⁷. Niejednokrotnie, na co zwraca uwagę G.P. Miller, uczestnicy stają się „całkowicie zanurzeni we właściwe wykonywanie złożonych zadań”³⁸.

Biorąc pod uwagę przywołane argumenty, można stwierdzić, iż rytuały kształtują tożsamość jednostki. Mogą stanowić nie tylko tymczasowe dozna-

³⁵ Tamże.

³⁶ G.P. Miller, *The legal function of ritual*, s. 1190.

³⁷ F. Staal, *The Meaninglessness of Ritual*, Numen, 1979, 26, 1, s. 2-22.

³⁸ G.P. Miller, *The legal function of ritual*, s. 1190.

nie o określonym zabarwieniu emocjonalnym, jak również formę oczyszczenia (*katharsis*), ale też mogą być uznane za stały czynnik zmiany polegający na dostosowywaniu tożsamości do społecznych oczekiwań w wymiarze właściwego postępowania. W konsekwencji, ludzie spełniają nie tylko oczekiwania społeczne zakodowane w rytuale polegające na unikaniu sankcji, ale także zaczynają funkcjonować w odpowiedni sposób, zgodnie z rolą, jaka została im przypisana. W sytuacji, kiedy nie będą zachowywać się zgodnie z rolą, mogą odczuwać szereg emocji sygnalizujących swoiste naruszenie tożsamości, jak na przykład: poczucie winy, niepokój, wstyd, niesmak, przerażenie. W celu uniknięcia tychże negatywnych uczuć pozostaje im dostosowywanie własnych zachowań do tych, jakie wyznacza określona, przypisana im rola społeczna³⁹. Jest to związane z przywołanym już pojęciem solidarności grupowej, która – odwołując się do definicji Kennetha Allana – odnosi się do poczucia wspólnotowości i przekonania, że jest się elementem większej zbiorowości. Ceremonie akademickie, a wśród nich uroczystości nadania stopni lub tytułów naukowych, stanowią potwierdzenie społecznej przynależności jednostki oraz pełnią funkcję identyfikacyjną – nie tylko na czas trwania konwencjonalnych rytuałów, ale rozciągającą się na całe życie jednostki, czego potwierdzeniem jest – w głównej mierze – uzyskany status społeczny wraz z całym wachlarzem charakterystycznych dlań cech i sposobów zachowania.

Powyższa argumentacja miała na celu ukazanie wielowymiarowości pojęcia kryjącego się pod hasłem „ceremonia”. Stanowi ona przykład oraz swoiste potwierdzenie – bez względu na społeczny wymiar oraz kontekst prowadzonych analiz – niezwykłej rangi, doniosłości oraz wyjątkowości sytuacji⁴⁰, która – jak się okazuje – nie może obyć się bez egzekwowania znajomości rytuałów, symboli oraz poprawnego ich odczytywania i stosowania. W obliczu powyższych twierdzeń można dokonać próby odpowiedzi na pytanie, na ile uroczystości o charakterze ceremonialnym stanowią wartość autoteliczną (samą w sobie), a na ile instrumentalną⁴¹. Do którego stopnia można zgodzić się z poglądem, iż skupiają się one wyłącznie na koncentracji i trosce o odpowiedni kształt i formę wydarzenia – pozostając wyłącznie w warstwie performatywnej, wizualnej (która – w myśl przywołanej definicji – stanowi fundament tychże działań), a na ile mamy już do czynienia z instrumentalnym i intencjonalnie skonstruowanym procesem nadawania odpowiednio

³⁹ Tamże.

⁴⁰ J. Tinson, P. Nuttall, *Exploring appropriation of global cultural rituals*, [w:] *Multicultural Perspectives in Customer Behaviour*, red. M.G. Piacentini, Ch.C. Cui, New York 2012, s. 81.

⁴¹ S.F. Moore, B.G. Myerhoff, *Secular Ritual: Forms and Meanings*, [w:] *Secular Ritual*, red. S.F. Moore, B.G. Myerhoff, The Netherlands 1977, s. 5.

przypisanych znaczeń wpisanych w repertuar kulturowy danej organizacji⁴² (w myśl teorii tekstów kulturowych i sposobów ich odczytywania według Stuarta Halla⁴³) w celu wywarcia odpowiedniego wrażenia i w konsekwencji uzyskania określonych rezultatów (związanych z relacjami władzy i dominacji, praktykami dyscyplinującymi jednostkę i jej ciało oraz kwestią dotyczącą kontrolowanej modyfikacji naszej tożsamości)? Wyrażam nadzieję, że to pytanie stanie się przyczynkiem do dokonywania kolejnych analiz i refleksji wokół niniejszego zagadnienia w relacji do różnych wymiarów i obszarów życia społeczno-kulturowego w przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

- Allan K., *Contemporary Social & Sociological Theory. Visualising Social Worlds*, Third Edition, USA 2013.
- Academic Regalia, Academic Ceremony Guide*, American Council on Education, źródło: <http://www.acenet.edu/news-room/Pages/Academic-Ceremony-Guide.aspx>, [dostęp: 15.10.2018].
- Bell C., *Ritual theory, ritual practice*, Oxford University Press, New York – Oxford 1992.
- Bernstein B., *Class, codes and Control*, volume 1, Routledge, London 2003.
- Chase O.G., Thong J., Judges J., *The Effect of Courtroom Ceremony on Participant Evaluation of Process Fairness-Related Factors*, *Yale Journal of Law & the Humanities*, 2012, 24, 1, Article 10.
- Degree Ceremony. University of Oxford*, źródło: https://www.ox.ac.uk/media/global/wwwoxacuk/localsites/studentgateway/documents/Degree_Ceremony_Brochure.pdf, [dostęp: 15.10.2018].
- Dorleijn G.J., Vanstiphout H.L.J. (red.), *Cultural Repertoires. Structure, Function, Dynamics*, Peeters, Leuven-Paris-Dudley-MA 2003.
- Elsmore P., *Organizational culture: organizational change?* Routledge Revivals, New York 2018.
- Grimes Ronald L., *Ritual*, [w:] *Guide to the study of religion*, red. W. Braun, Continuum International Publishing Group, 2000.
- Gromkowska-Melosik A., *Eton College. Szkic do portretu brytyjskiej elitarnej edukacji*, *Studia Edukacyjne*, 2014, 30.
- Gromkowska-Melosik A., *Globalne rankingi uniwersytetów i akademicka gra o status*, *Studia Edukacyjne*, 2015, 37.
- Hall S., *Kodowanie i dekodowanie*, *Przekazy i Opinie*, 1987, 1-2.
- Kahan D.M., *Social Meaning and the Economic Analysis of Crime*, *Journal of Legal Studies*, 1998, 27, 3, Article 5.
- Lessig L., *Social Meaning and Social Norms*, 144 U. PA. L. REV. 2181 (1996), źródło: <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/12942289/Social%20Meaning%20and%20Social%20Norms.pdf?sequence=1>, [dostęp: 15.10.2018].

⁴² G.J. Dorleijn, H.L.J. Vanstiphout (red.), *Cultural Repertoires. Structure, Function, Dynamics*, Peeters, Leuven-Paris-Dudley-MA 2003, s. 12.

⁴³ S. Hall, *Kodowanie i dekodowanie*, *Przekazy i Opinie*, 1987, 1-2, s. 58-71.

- McAdams R.H., *Cooperation and Conflict: The Economics of Group Status Production and Race Discrimination*, 108 „Harvard Law Review” 1003 (1995), źródło: https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2650&context=journal_articles [dostęp: 15.10.2018].
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Miller G.P., *Norms and Interests*, Hofstra Law Review, 2003, 32, 2, Article 3, źródło: <https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/hlr/vol32/iss2/3>, [dostęp: 15.10.2018].
- Miller G.P., *The legal function of ritual*, źródło: <http://studentorgs.kentlaw.iit.edu/cklawreview/wp-content/uploads/sites/3/vol80no3/Miller.pdf>, [dostęp: 15.10.2018].
- 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.
- Posner E.A., *Symbols, Signals, and Social Norms in Politics and the Law*, The Journal of Legal Studies, 1998, 27, 2.
- Staal F., *The Meaninglessness of Ritual*, Numen, 1979, 26, 1.
- Szymczak E., *Promocje doktorskie jako ceremonie akademickie*, Studia Edukacyjne, 2018, 48.
- 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*, New York 1991.
- Verger J., *Doctor, doctoratus*, [w:] *Lexikon des Mittelalters*, 3, J.B. Metzler, Stuttgart 1999.

GRZEGORZ MICHALSKI

ORCID 0000-0003-2711-676X

Uniwersytet Łódzki

O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA TECHNICZNEGO W ODBUDOWIE NIEPODLEGŁEJ POLSKI W PRZEKAZIE „PRZEGLĄDU TECHNICZNEGO” Z LAT 1914-1918¹

ABSTRACT. Michalski Grzegorz, *O potrzebie kształcenia technicznego w odbudowie niepodległej Polski w przekazie „Przeglądu Technicznego” z lat 1914-1918* [About the Need of Technical Education During the Period of Reconstruction of Independent Poland in the Message of *Przegląd Techniczny* from 1914-1918]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 41-57. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.3

After the outbreak of the Great War, a discussion on the role of the school system in the reconstruction of the independent Polish state started in the Warsaw-based *Stowarzyszenie Techników Polskich* (Association of Polish Technicians). The research on the contents of *Przegląd Techniczny* (Technical Review), which was a magazine published by that organization, shows that the editors saw the relationship between professional education and industrial development of the state, free from restrictions imposed by the invaders, and, as a result, published notes and articles to convince the society about the need to educate teenagers in occupational schools. Thus, they informed the readers on the operation of schools of that type and various initiatives and forms of technical education and improvement, most of all in Warsaw. They also presented their own projects in that area. Supporting the organization of the technical education system, they proposed three-year lower occupational schools for professional education of workmen, secondary schools educating “intelligent technicians adapted to the needs of the industry”, and higher technical schools conferring a title of the engineer on their graduates.

Key words: technical magazines, *Przegląd Techniczny*, Great War, occupational education, popularisation of technical knowledge

Wybuch pierwszej wojny światowej i wyparcie Rosjan z Królestwa Polskiego uformowało całkowicie nową sytuację polityczną. W utworzonych na jego terytorium dwóch strefach okupacyjnych – niemieckiej ze stolicą

¹ Praca naukowa finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Szlakami Polski Niepodległej” w latach 2018-2023; nr projektu: 01SPN 17 0020 18; kwota finansowania 751 222 zł.

w Warszawie i austriackiej ze stolicą w Lublinie – częściowo spolonizowano administrację, umożliwiając powstawanie i działanie instytucji samorządowych, w znacznym stopniu spolszczono także sądownictwo, honorowano prawo do manifestowania postaw patriotycznych oraz usunięto większość formalnych przeszkód do pełnego unarodowienia szkolnictwa wszystkich szczebli i typów². Stworzenie przez nowych najeźdźców o wiele bardziej liberalnych warunków umożliwiających Polakom legalną działalność na niwie oświatowej wpłynęło na niespotykaną wcześniej skalę aktywności w tej dziedzinie, która zmierzała do trwałego usunięcia negatywnych następstw polityki rusyfikacyjnej. Dlatego, z jednej strony niestrudzenie dążono do pełnego podporządkowania szkolnictwa polskim władzom samorządowym oraz zintensyfikowano walkę z analfabetyzmem poprzez organizowanie różnych form edukacji na poziomie początkowym, zarówno w miastach, jak i na wsi³, z drugiej natomiast strony – podjęto wiele prac koncepcyjnych dotyczących przyszłości oświaty w niepodległej Polsce⁴. Warto w tym miejscu zauważyć, że choć główną rolę w tym zakresie odgrywały zrzeszenia nauczycielskie⁵, które prezentowały propozycje dotyczące przede wszystkim organizacji szkolnictwa i miejsca w niej szkoły najniższego stopnia, a także podstaw i zasad kształcenia nauczycieli, to jednak nie tylko one wypowiadały się wówczas na ten temat. Spośród innych organizacji, przedstawiających swój punkt widzenia na sprawy oświaty w wolnej już od zaborców Polski, szczególnie wyróżniało się Stowarzyszenie Techników Polskich⁶, które na łamach wydawanego „Przeglądu Technicznego”⁷ zwracało uwagę czytelnici-

² A. Chwalba, *Samobójstwo Europy. Wielka Wojna 1914-1918*, Kraków 2014 s. 595; M. Korzeniowski, *Wojna na Lubelszczyźnie w latach 1914-1915 w świetle wspomnień*, Przegląd Wschodnioeuropejski, 2017, VIII, 2, s. 11-21.

³ R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, Warszawa 1987, s. 275-276.

⁴ F.W. Araszkiewicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca na ziemiach polskich w latach 1915-1918*, Rozprawy z Dziejów Oświaty, 1967, 10, s. 175.

⁵ Od 1905 r. w Królestwie Polskim działały dwie organizacje nauczycielskie: Polski Związek Nauczycielski i Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego. W 1917 r. połączyły się one w jeden związek, który przyjął nazwę Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego. Zob. P. Sosnowski, *Dzieje Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (1905-1919)*, Warszawa 1930; M. Szulkin, *Polski Związek Nauczycielski (1905-1917). Studium z dziejów postępowego ruchu nauczycielskiego w Polsce*, Warszawa 1968; F. Filipowicz, *Narodziny ruchu, [w:] Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905-1985*, red. B. Grześ, Warszawa 1986, s. 76-97.

⁶ Stowarzyszenie to powstało w 1898 r. z inicjatywy osób skupionych wcześniej w Sekcji Technicznej oddziału warszawskiego Towarzystwa Popierania Rosyjskiego Przemysłu i Handlu.

⁷ Inicjatorem wydawania „Przeglądu Technicznego” był inż. Paweł Kaczyński (1799-1878). Po ukazaniu się w 1866 r. kilku numerów, zawiesił on dalszą jego edycję ze względu na brak dostatecznych środków finansowych. W 1875 r. czasopismo to ponownie wprowadził na rynek księgarski inż. Stefan Kossuth (1849-1919), zachowując w pełni wypracowany wcześniej przez inż. Feliksa Kucharzewskiego (1849-1935) charakter i profil tego periodyku, któremu przypisał zadanie podnoszenia poziomu kultury technicznej, popularyzowania innowacji technicznych, zapoznawania z nowymi rozwiązaniami technologicznymi w przemyśle, a także

ków na potrzebę umasowienia wykształcenia ogólnego oraz uświadamiało o konieczności zmiany nastawienia do kształcenia profesjonalnego⁸, ponieważ nie było ono nigdy doceniane przez społeczeństwo, natomiast niski poziom kultury technicznej stanowił przeszkodę ograniczającą postęp technologiczny⁹, od którego zależał rozwój nowoczesnego państwa i znaczenie, jakie posiadało ono na arenie międzynarodowej. Zastanawiając się nad kompleksowym programem gospodarczym dla nowej Polski i możliwościami jego praktycznego wdrożenia w skomplikowanych uwarunkowaniach pozaborowych, pisano:

Dla uzupełnienia tej charakterystyki należałoby podkreślić jeszcze pewne ujemne objawy życia naszego i innej kategorii, lecz nie mniej związane z kwestią uprzemysłowienia kraju, a mianowicie: niski stan szkolnictwa ogólnego i zawodowego, pewien brak sił fachowych i organizacyjnych, brak przedsiębiorczości, brak „tężyzny ekonomicznej”, brak „ducha kapitalistycznego” i bierność wobec kurczenia się naszego stanu posiadania¹⁰.

Stojąc na stanowisku, że dla przyszłości gospodarczej odrodzonej Polski ważne jest przekonanie społeczeństwa o wartości wykształcenia zawodowego¹¹, redaktorzy „Przeglądu Technicznego” wielką wagę przywiązywali do informowania o działalności na terenie Warszawy nielicznych wówczas szkół technicznych. Dokładnie śledząc przebieg kształcenia w Szkole Mechaniczno-Technicznej H. Wawelberga i S. Rotwanda, zauważano, że po wielu latach od jej powstania w 1895 roku¹² stała się ona wzorcową placówką edukacyjną, która w opinii przemysłowców kształci młodzież na wysokim poziomie, nie ograniczając się wyłącznie do przekazywania najbardziej

szerzenia w społeczeństwie potrzeby i znaczenia oświaty zawodowej. W okresie pierwszej wojny światowej komitetem redakcyjnym kierował inż. Stanisław Manduk (1877-1948). Zob. E. Mańkiewicz-Cudny, *140 lat „Przeglądu Technicznego”*, Rocznik PHT, 2006, s. 7-18.

⁸ *Potrzeba uprzemysłowienia kraju i ogólne widoki rozwoju przemysłu na Ziemiach Polskich*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 51 i 52, s. 487-489.

⁹ Takie samo stanowisko prezentowało „Czasopismo Techniczne”, które było organem Polskiego Towarzystwa Politechnicznego we Lwowie. Zob. J. Piłatowicz, *Polskie czasopisma ogólnotechniczne przed i w okresie I wojny światowej*, Kwartalnik Historii Prasy Polskiej, 1990, t. 29, nr 3-4, s. 26-27.

¹⁰ Tamże, s. 485.

¹¹ Zastanawiając się nad przeszkodami utrudniającymi rozwój przemysłowy kraju, wskazywano na kilka palących i wciąż nierozwiązanych kwestii społecznych: robotniczej, mieszkaniowej, kobiecej i oświatowej. Odnosząc się do tej ostatniej, pisano: „Pod tym względem powinien być zwrot w wychowaniu domowym i społecznym. U nas jest zasada, że gdy chłopiec niechętnie bierze się do książki, wówczas mu się grozi, że pójdzie do szewca, a nie mówi się: ucz się dlatego, bo będziesz pożyteczniejszym członkiem społeczeństwa od tego, który się nie uczył”. *Potrzeba uprzemysłowienia kraju*, s. 489.

¹² L. Uzarowicz, *Szkoła Wawelberga i Rotwanda*, [w:] *Politechnika Warszawska 1915-1965*, Warszawa 1965, s. 27-36.

niezbędnej wiedzy teoretycznej, ale dzięki licznym zajęciom warsztatowym i obowiązkowym praktykom wakacyjnym w odlewniach i działach mechanicznych przedsiębiorstw doskonale przygotowuje do wykonywania zadań na stanowiskach techników i pomocników inżynierów. Podkreślano, że organizowane co jakiś czas pokazy prac ćwiczeniowych uczniów zaświadczały o dużym ich przystosowaniu do oczekiwań zgłaszanych przez fabrykantów. Z kolei, dokonując oceny eksponowanych w tej szkole modeli maszyny parowej i silników spalinowych, wyrażono pogląd, że nie ustępowały one swoją jakością od takich samych urządzeń konstruowanych w uczelniach zagranicznych. Dobre wyniki w tym zakresie przypisywano inżynierowi Leonowi Karasińskiemu¹³, który zapoczątkował wspólne wykonywanie projektów przez grupę złożoną z kilku uczniów, co – zdaniem reporterów – zdecydowanie wpłynęło na sprawność i wydajność działań konstrukcyjnych oraz przyczyniało się do zrozumienia i opanowania potrzebnych w przyszłej działalności zawodowej umiejętności współpracy w zespole. Z uznaniem wypowiedziano się o pracach uczniowskich obejmujących całkowite wykonanie maszyn oraz większych i mniejszych zespołów mechanicznych, a także wytworów stolarsko-modelarskich, odlewniczych, kowalskich, zecerskich oraz związanych z obróbką skrawaniem¹⁴.

Z adnotacji w piśmie wynika, że wojenna drożyzna oraz trudności w zaopatrzeniu w surowce i materiały spowodowały, że w kolejnych latach Szkoła Mechaniczno-Techniczna H. Wawelberga i S. Rotwanda zrezygnowała z wymogu przygotowywania przez uczniów prototypów maszyn i urządzeń, ograniczając się wyłącznie do obowiązku wykonywania przez nich rysunków technicznych, dotyczących między innymi pomiarów mierniczych, części maszyn, wiązarów dachowych, instalacji elektrycznych, kotłów parowych, silników parowych i spalinowych. Przekonywano jednak, że pomimo zmian w programie zajęć warsztatowych, wymuszonych przez okoliczności zewnętrzne, kierownictwo szkoły dalej nieustannie dążyło – jak to określono – do „postępu w dziedzinie praktyczno-przemysłowego przygotowania swych wychowañców”, którzy zajmą po odzyskaniu niepodległości „placówki rodzimego przemysłu”. Jako przykład podawano, że każdy z nich opracowywał nie tylko ogólny rysunek techniczny danej części maszyny, ale precyzyjnie wykreślał również wszystkie jej elementy¹⁵.

¹³ *Sylwetki profesorów Politechniki Warszawskiej. Leon Karasiński (1879-1945)*, oprac. J. Kubiawski, http://bcpw.bg.pw.edu.pl/Content/842/sylw_prof_027.pdf

¹⁴ *Ze Szkoły Mechaniczno-Technicznej Wawelberga i Rotwanda*, „Przegląd Techniczny” 1914, nr 31, s. 414.

¹⁵ *Ze Szkoły Mechaniczno-Technicznej Wawelberga i Rotwanda*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 7-8, s. 58.

Wychodząc z założenia, że do odbudowy kraju należy przystąpić jeszcze przed usankcjonowaniem jego statusu jako państwa suwerennego, redaktorzy „Przeglądu Technicznego” wielką wagę przywiązywali do problemu stworzenia ojczystego przemysłu elektrotechnicznego, który w ich przekonaniu nie mógł się swobodnie i w wystarczającym stopniu rozwijać w rozdzielonych kordonami dzielnicach Polski, ponieważ był niemal całkowicie uzależniony od kapitału państw ościennych. Jeden z autorów tak pisał na ten temat:

W Królestwie Polskim przemysł elektrotechniczny prawie że nie istnieje, gdyż przed wojną wytwarzano jedynie: druty żelazne, lampy żarowe, ogniwa galwaniczne, węgle do celów elektrycznych, aparaty telegraficzne i prostsze przyrządy elektryczne¹⁶.

Wykazując, że ten dział przemysłu stanowi dźwignię nowoczesnej gospodarki, obszernie informowano o inicjatywie Stanisława Śliwińskiego¹⁷ z Koła Elektrotechników Stowarzyszenia Techników Polskich popularyzowania w Warszawie wiedzy elektrotechnicznej. Popierając tego typu przedsięwzięcia, zauważano, że jego pomysłodawca kierował się słusznym przekonaniem, że coraz większa liczba ludności bezpośrednio korzysta z oświetlenia elektrycznego, telefonów i maszyn elektrycznych, natomiast niemal zupełnie nie zdaje sobie sprawy z istoty tych urządzeń oraz sposobu ich racjonalnego użytkowania. Zdając sprawozdanie z pierwszego cyklu odczytów, które ogłoszono w marcu 1916 roku, podano do wiadomości, że wśród autorów znaleźli się uznani w środowisku inteligencji technicznej inżynierowie: Marian Grotowski, Jan Tymowski, Edward Potemski, Ksawery Gnoiński, Mieczysław Sikorski oraz wspomniany wcześniej Stanisław Śliwiński, którzy kolejno analizowali problem fizycznych podstaw elektrotechniki, wytwarzania energii elektrycznej i jej wykorzystania w procesach produkcyjnych, różnych aspektów związanych z zagadnieniem światła elektrycznego, a także kwestie zastosowania prądów stałych, szybko zmiennych, promieni rentgenowskich oraz fal elektromagnetycznych. Przechodząc do wniosków z obserwacji przebiegu kilkudniowej serii wykładów, zaznaczono, że należy je kontynuować, ponieważ pomimo braku odpowiedniej reklamy i tak wzbudziły one ogromne zainteresowanie wśród mieszkańców miasta, o czym zaświadczał fakt, że średnio każdy z nich zgromadził około 150 osób, wśród których przede wszystkim przeważała młodzież szkolna. Adresując redakcyjny apel do aktywnych społecznie elektrotechników, napisano:

¹⁶ J. Tymowski, *Niższe szkolnictwo elektrotechniczne*, „Przegląd Techniczny” 1917, nr 35 i 36, s. 302.

¹⁷ Zob. S.T. Sroka, *Śliwiński Stanisław (1875-1950)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 50/4, Warszawa – Kraków 2016, s. 624-626.

O ile więc w przyszłym roku Koło przystąpi do zorganizowania nowej seryi odczytów, to ma wszelkie dane do liczenia na powodzenie, bo i temat jest interesujący dla szerszej publiczności i prelegenci wykazali zupełną umiejętność dostosowania swego wykładu do poziomu słuchaczy¹⁸.

Ale na łamach „Przeglądu Technicznego” nie zawężano przekazu do podejmowanych działań edukacyjnych przez Koło Elektrotechników, ponieważ miały one jedynie za zadanie wywołanie trwałego zaciekawienia i zrozumienia przez ludność wielu problemów z tego obszaru wiedzy. Twórcom pisma bardziej natomiast zależało na rozszerzaniu kręgu osób chcących przygotowywać się do objęcia stanowisk elektrotechników w zakładach przemysłowych. Dlatego przybliżano specyfikę różnych form kształcenia, które przysposabiały w umiejętności praktyczne do tego wciąż mało znanego, lecz wyjątkowo potrzebnego gospodarce zawodu. Przypominano, że z powodu wybuchu wojny Muzeum Przemysłu i Rolnictwa dopiero po dwóch latach¹⁹ wznowiło w Warszawie specjalny kurs dla monterów urządzeń elektrycznych²⁰. Nazywając je pierwszą polską niższą uczelnią elektrotechniczną, szczegółowo przedstawiono wykaz obowiązkowych zajęć z przypadającą im liczbą godzin oraz z podziałem na każdy z dwóch semestrów. Omawiając program nauczania, dokładnie scharakteryzowano składające się na niego następujące przedmioty: rysunek techniczny, maszynoznawstwo, elektrotechnikę, prądy słabe, budowę sieci elektrycznych, instalacje elektryczne oraz ćwiczenia praktyczne w pracowni wyposażonej w motor trójfazowy sprzężony z dynamomaszyną prądu stałego, zespół urządzeń złożony z motoru prądu zmiennego, dynamomaszynę prądu stałego i prądnicę prądu zmiennego, kilka mniejszych silników prądu stałego i zmiennego, kilka lamp łukowych, wiele przyrządów

¹⁸ K. M., *Popularyzacja wiedzy elektrotechnicznej. Odczyty popularne w Warszawie*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 17 i 18, s. 177.

¹⁹ Kursy te powołano do życia w Warszawie w 1908 r. Rokrocznie zapisywało się na nie około 120. osób. Do wybuchu pierwszej wojny światowej ich program obejmował wysłuchanie wykładów z przedmiotów: elektrotechnika, budowa maszyn elektrycznych, obliczanie długości przewodników i ich montaż, telefony, telegrafia i sygnalizacja oraz rysunek techniczny oraz udział w zajęciach praktycznych w odpowiednio wyposażonych pracowniach. Zob. J. T-i, *Kursa wieczorowe dla elektromonterów przy Muzeum Przemysłu i rolnictwa*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 47 i 48, s. 454; J. Tymowski, *Niższe szkolnictwo*, s. 302. Por. też: J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815-1915*, Wrocław - Warszawa - Kraków 1966, s. 276.

²⁰ Warto zauważyć, że dla osób nieposiadających żadnej wiedzy z nauk ścisłych, ale potrafiących czytać i pisać po polsku, Muzeum Przemysłu i Rolnictwa zorganizowało chcącym zdobyć kwalifikacje montera urządzeń elektrycznych wieczorowy kurs przygotowawczy, który trwał dziewięć miesięcy. Na jego program składały się każdego tygodnia wykłady z następujących przedmiotów: geometria i rysunek geometryczny (4 godz.), arytmetyka i algebra (3 godz.), fizyka (2 godz.), chemia (1 godz.), ćwiczenia w pracowni fizycznej (2 godz.), ćwiczenia w pracowni chemicznej (2 godz.). Zob. J. T-i, *Kursa przygotowawcze dla elektromonterów przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa*, „Przegląd Techniczny” 1917, nr 43 i 44, s. 366.

mierniczych i małą baterię akumulatorów. Odnosząc się do oprzyrządowania warsztatu, wyrażono pogląd:

Tak urządzona pracownia umożliwiała prowadzenie ćwiczeń o dość szerokim zakresie, bo oprócz zasadniczych pomiarów uczniowie wykonywują badania maszyn, przyłączanie równoległe prądnicy prądu zmiennego do sieci, puszczanie w ruch silnika synchronicznego i.t.p.²¹.

Warto w tym miejscu zauważyć, że rekomendując kształcenie na kursach dla monterów urządzeń elektrotechnicznych, redakcja pisma tłumaczyła, że po ich ukończeniu słuchacz musiał przystąpić do egzaminów, natomiast jeśli zdecydował się dodatkowo do odbycia jeszcze trzyletniej praktyki i złożenia po niej specjalnego egzaminu, na którym należało wykazać się dokładną znajomością przepisów bezpieczeństwa oraz wykonać projekt niewielkiego urządzenia elektrycznego, otrzymywał on na mocy uchwały Magistratu miasta stołecznego Warszawy certyfikowane prawo do wykonywania instalacji elektrycznych przyłączanych do sieci miejskiej²².

W „Przeglądzie Technicznym” zachęcano także do udziału w szkoleniach na monterów w innych rejonach Królestwa Polskiego. Pisano, że podobną do warszawskiej „uczelni” były wzorowo zorganizowane w tym zakresie kursy w Sosnowcu, które powstały w marcu 1915 roku z inicjatywy działającego w tym mieście Koła Elektrotechników przy Stowarzyszeniu Techników. Informowano, że składały się na nie dwa cykle kształcenia: przygotowawczy i *stricte* zawodowy. Od kandydatów na pierwszy z nich oczekiwano praktyki monterskiej, jednak aby nie ograniczać dostępu do edukacji, nie kładziono na ten wymóg silnego nacisku i przyjmowano wszystkie osoby, które posiadały jedynie umiejętność czytania i pisania po polsku. Kurs ten trwał sześć i pół miesiąca i miał na celu przekazanie – jak to określono – podstawowych wiadomości z nauk pomocniczych, czyli języka polskiego (42 godz.), arytmetyki i algebry (126 godz.), geometrii i rysunku geometrycznego (56 godz.), fizyki i chemii (126 godz.) oraz rysunku technicznego (70 godz.). Z kolei drugi, ośmiomiesięczny kurs miał już specjalistyczny charakter i obejmował wykłady z następujących przedmiotów: maszyny elektryczne (105 godz.), oświetlenie (56 godz.), budowa linii elektrycznych (50 godz.), miernictwo elektryczne (35 godz.), urządzenia wysokiego napięcia (20 godz.), prądy słabe (20 godz.),

²¹ J. Tymowski, *Niższe szkolnictwo*, s. 303.

²² Podczas naboru na pierwszy kurs, który ogłoszono po dwuletniej przerwie, zgłosiło się 161 kandydatów, przyjęto 77., a po zdaniu egzaminów świadectwo kończenia otrzymało 48. słuchaczy. W 1917 r. odbyły się po raz pierwszy egzaminy na prawo prowadzenia robót instalacyjnych w Warszawie, które z pomyślnym wynikiem złożyły tylko dwie osoby. Zob. J. Tymowski, *Niższe szkolnictwo*, s. 303.

przepisy bezpieczeństwa (20 godz.), silniki mechaniczne (30 godz.), a także rysunki techniczne (84 godz.)²³.

Odwołując się do danych statystycznych, z których wynikało, że już przed wojną tylko w samym Królestwie Polskim funkcjonowało 25 elektrowni publicznych, natomiast w czasie wojny, wskutek braku ropy, powstało jeszcze dodatkowo przeszło 75 małych wytwórni prądu, publiczności „Przeglądu Technicznego” postawili tezę, że po wyzwoleniu Polski spod administracji zaborczej i odbudowywaniu zniszczonych przez działania zbrojne zakładów przemysłowych, w tym niemal kompletnie wymagających napraw większości elektrowni fabrycznych, wzrośnie skokowo zapotrzebowanie na elektrotechników. Podkreślano:

W tych warunkach potrzeba i znaczenie szkolnictwa zawodowego jest jasna, w razie zaś zaniedbania tej dziedziny stanowiska w przemyśle zajmą obcokrajowcy, a do tego nie powinniśmy dopuścić²⁴.

Nie wyrażając więc zgody na sprowadzanie wykształconych kadr z zagranicy, wysunięto postulat, aby w pierwszych latach niepodległości skoncentrować kształcenie elektromonterów na kursach wieczorowych, funkcjonujących nie jak dotąd tylko w Warszawie i Sosnowcu, ale także w Łodzi i Częstochowie. Podpowiadano, że ze względu na niski poziom szkolnictwa ludowego należy w tym przypadku od kandydatów wymagać wyłącznie umiejętności czytania i pisanie oraz udokumentowania doświadczeń zawodowych. Dowodzono:

Jeżeli warunki przyjęcia co do wykształcenia będą surowsze, to będziemy mieli to, co jest w Warszawie: na kursa monterskie przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa rok rocznie zgłasza się bardzo mała liczba kandydatów, bo zaledwie 15-20, gdy tymczasem w samej tylko Warszawie monterów i pomocników bez żadnego wykształcenia specjalnego jest około 500; cóż kiedy wymaga się od nich uczęszczania w ciągu trzech lat do klas rzemieślniczo-przemysłowych, a tem samem utrudnia im korzystanie ze wzorowo urządzonej szkoły²⁵.

Z kolei, ustosunkowując się do konstrukcji planu nauczania, uważano, że wykłady z zakresu przedmiotów specjalistycznych należy poprzedzić oddziałem przygotowawczym, którego program odpowiadałby pozytywnie już zweryfikowanemu programowi kursów monterskich realizowanych w Sosnowcu. Jednocześnie podkreślano, że zarówno w ramach jednego, jak i dru-

²³ *Kursa dla monterów elektrotechników w Sosnowcu*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 17 i 18, s. 177.

²⁴ J. Tymowski, *Niższe szkolnictwo*, s. 304.

²⁵ Tamże.

giego bloku kształcenie nie powinno trwać dłużej niż półtora roku, bo w przeciwnym razie tylko mała liczba słuchaczy potrafi wytrwać do jego końca.

Aby ujednoczyć i podnieść poziom edukacji instalatorów, opowiadano się za standaryzacją treści programowych wszystkich przeznaczonych dla nich kursów, a także za wprowadzeniem legislacyjnego rozwiązania, zapewniającego osobom, które je ukończą i następnie odbędą trzyletnią praktykę w zawodzie, a także złożą specjalny egzamin, otrzymanie stałego prawa do wykonywania robót przyłączeniowych we wszystkich elektrowniach na terenie całego kraju.

Równoległe z koncepcją kursów dla monterów, na łamach „Przeglądu Technicznego” ogłaszano projekty kształcenia personelu obsługującego elektrownie, tak zwanych maszynistów. Poddając krytyce organizowanie dla nich szkoleń w ciągu roku szkolnego²⁶, które zupełnie nie uwzględniały specyfiki funkcjonowania tych przedsiębiorstw, postulowano ich urządzanie wyłącznie w okresie letnim, ponieważ wówczas, ze względu na dużo mniejsze zapotrzebowanie na energię elektryczną, pracownicy są mniej obciążeni codziennymi zadaniami. Proponowano, aby w tym przypadku zajęcia odbywały się przy już istniejących kursach dla monterów, dzięki czemu z jednej strony lepiej zostaną wykorzystane urządzenia szkolne, z drugiej natomiast – znacznie obniży to koszty ich obsługi administracyjnej i dydaktycznej²⁷.

Dostrzegając szybki rozwój elektrotechniki, który wymagał w tamtych latach przygotowania fachowców w coraz węższych specjalizacjach, autorzy czasopisma występowali z propozycjami urządzania krótko trwających szkoleń dla osób obsługujących dźwigi, kinematografy i aparaty elektromedyczne, a także instalujących piorunochrony²⁸.

Wykładając czytelnikom „Przeglądu Technicznego” problem warunków, jakie powinny być spełnione, aby zapewnić w okresie pozaborowym

²⁶ Pierwsze kursy dla maszynistów obsługujących elektrownie, na które składały się zajęcia z zakresu budowy i obsługi urządzeń elektrycznych, kotłów parowych i silników różnych typów zaczęło organizować w 1910 r. Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie przy funkcjonujących w tej placówce od 1907 r. Klasach Rzemieślniczo-Przemysłowych, przeznaczonych dla młodzieży zatrudnionej w fabrykach lub uczącej się rzemiosła u majstrów. W czasie pierwszej wojny światowej inicjatywę w tym zakresie przejawiało Koło Elektrotechników przy Stowarzyszeniu Techników w Warszawie, które w porozumieniu z zarządem Klas Rzemieślniczo-Przemysłowych ogłaszało rekrutację na tego typu kursy, które odbywały się od 15 kwietnia do 15 czerwca każdego roku. Warunki przyjęcia były następujące: ukończony 18. rok życia, umiejętność czytania i pisania oraz znajomość czterech działań arytmetycznych w zakresie liczb stałych, przynajmniej dwuletnia praktyka elektrotechniczna oraz wniesienie za cały kurs wpisowego w wysokości 60 marek. Na program kształcenia (192 godziny) składały się zajęcia z: arytmetyki (36 godz.), fizyki i chemii (42 godz.), elektrotechniki (36 godz.), obsługi maszyn elektrycznych (24 godz.), maszynoznawstwa (24 godz.) oraz ćwiczenia w pracowni elektrycznej (30 godz.). Zob. *Kursa zawodowe dla maszynistów*, „Przegląd Techniczny” 1917, nr 47-48, s. 394.

²⁷ J. Tymowski, *Niższe szkolnictwo*, s. 305.

²⁸ Tamże.

pomyślny rozwój gospodarczy kraju²⁹, wychodząco z założenia, że do najważniejszych należało – jak to obrazowo określono – „uprzemysłowienie wykształconych warstw narodu”. Konieczność w tym zakresie uzasadniano w następujący sposób:

Czasy wyłącznego oddawania się zawodom wyzwolonym, opartym na wykształceniu klasycznym i literackim, minęły dla nas bezpowrotnie. Zjednoczony naród polski innej także od swoich synów wymagać będzie służby³⁰.

Rozwijając szczegółowo tę wypowiedź, postulowano trzy poziomy edukacji technicznej³¹, z których każdy odpowiadałby rodzajowi obowiązków w pracowniczej hierarchii fabrycznej. Trzyletnie niższe szkoły zawodowe przeznaczano dla uczniów, którzy w wieku 13-15 lat ukończyli szkołę ludową. Ich zadaniem miało być przygotowanie profesjonalne robotników, legitymujących się nie tylko gruntowną znajomością swojego fachu, ale również posiadających wiedzę ogólną, która rozwija horyzonty myślowe i ułatwia funkcjonowanie w zmieniającym się cywilizacyjnie społeczeństwie. Jako wzór tego typu instytucji edukacyjnej przedłożono koncepcję szkoły dla elektromechaników, wyposażającej uczniów w wiadomości i umiejętności naprawy maszyn i przyrządów elektrycznych, a także wyrabiania prostszych aparatów. Z zamieszczonego planu nauczania wynika, że na blok przedmiotów ogólnych, z przyporządkowaną im tygodniową liczbą godzin w poszczególnych klasach, przewidziano: religię (2 godz. – kl. I i 1 godz. – kl. II), język polski (4 godz. – kl. I, 3 godz. – kl. II i 1 godz. – kl. III), arytmetykę i algebrę (4 godz. – kl. I, 3 godz. – kl. II i 1 godz. – kl. III), geometrię (3 godz. – kl. II i 1 godz. – kl. III), krajoznawstwo (1 godz. – kl. I), historia Polski (1 godz. – kl. I), fizyka i chemia (2 godz. – kl. I i 2 godz. – kl. II), natomiast na blok przedmio-

²⁹ Analizując warunki, od których zależy rozwój przemysłowy, W. Chrzanowski przekonywał, że ważną rolę w tym procesie odgrywa upowszechnienie – jak to nazwał – „możliwie największej oświaty wśród sfer pracujących w przemyśle”. Uświadamiał, że co prawda utrzymanie szkolnictwa na wysokim poziomie generuje ogromne wydatki, jednak o ich zasadności przekonuje fakt, że nakłady w tym zakresie zwracają się w przyszłości dzięki dynamicznemu wzrostowi produktu krajowego brutto. Tak pisał na ten temat: „Oświata bowiem przyczynia się znacznie do podniesienia wytwórczości narodowej, a tem samem do podniesienia możności płacenia podatków, nie mówiąc już o stronie moralnej”. W. Chrzanowski, *Czynniki warunkujące rozwój naszego przemysłu*, „Przegląd Techniczny” 1919, nr 49-52, s. 181.

³⁰ S. Kossuth, *Potrzeba uprzemysłowienia kraju i ogólne widoki rozwoju przemysłu na ziemiach polskich*. *Włókiennictwo*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 29-30, s. 301.

³¹ Również na łamach innych czasopism adresowanych do inteligencji technicznej rozważano o potrzebie zmiany nastawienia przez społeczeństwo do kształcenia w szkołach zawodowych, dowodząc, że kształcenie profesjonalne młodzieży „może być skuteczną dźwignią rozwoju narodowego”. Zob. np. D. Krzyczkowski, *Szkoły przemysłowe. Szkic Organizacji Zarządu szkolnictwa przemysłowego w przeszłym państwie polskim*, „Czasopismo Techniczne” 1918, nr 10, s. 87.

tów zawodowych, także z przyporządkowaną im tygodniową liczbą godzin w poszczególnych klasach, zaplanowano: maszynoznawstwo (2 godz. – kl. III), kreślarnictwo (2 godz. – kl. I), rysunki techniczne (2 godz. – kl. I, 2 godz. – kl. II, 4 godz. – kl. III), towaroznawstwo (2 godz. – kl. III), zasadnicze pojęcia z elektrotechniki (4 godz. – kl. II), elektrotechnikę stosowaną (7 godz. – kl. III), ćwiczenia w pracowni elektrotechnicznej (6 godz. – kl. III), pracę w warsztatach (30 godz. – kl. I, 30 godz. – kl. II, 30 godz. – kl. III). Po wyliczeniu wszystkich przedmiotów nauczania, przybliżono także, jakie dokładnie treści zostały do nich przypisane. Na uwagę zasługują w tym przypadku zagadnienia przeznaczone do realizacji na zajęciach języka polskiego, ponieważ zdefiniowano je wyłącznie w kategoriach praktycznej użyteczności. Pierwszy rok nauki stanowił nawiązanie do kwestii omawianych już w szkole ludowej i obejmował różnorodne ćwiczenia z ortografii, natomiast w kolejnych dwóch latach miano nauczać między innymi pisanie listów handlowych, redagowania ofert oraz zamówień towarowych, a także wypełniania szeregu urzędowych druków: blankietów i formularzy³².

Nie akceptując poglądów części inteligencji, która reprezentowała stanowisko, że w odbudowywanym niepodległym państwie należy zrezygnować z funkcjonowania średnich szkół zawodowych, w czasopiśmie twierdzono, że organizacja nowoczesnej produkcji przemysłowej wymaga kadr tak zwanego operacyjnego poziomu zarządzania, które byłyby szerzej wykształcone niż robotnicy, ale nie dorównywałyby rozległością naukowego przygotowania osobom z dyplomem inżyniera³³. Tak pisano na ten temat:

Stanowiska (...) majstrów czy zawiadowców fabryk mają taki specyficzny charakter, wymagają często tak dużej ilości wiadomości fachowych, rutyny i pewności w załatwianiu wielu spraw, że z konieczności bardziej teoretycznie wykształcony młody inżynier sprostać im nie może, co szkodliwie się znów odbija na biegu życia fabrycznego. Więc za niewłaściwe uważać należy powyższe stanowiska jako przejściowe, jako etap do zajmowania stanowisk kierowniczych dla inżynierów, przeciwnie, należy powierzać je technikom o wykształceniu średnim, technikom, którzy traktować je będą jako swe zajęcie stałe³⁴.

Dostrzegając niezastąpioną rolę techników w przebiegu procesów wytwarzania dóbr, wyjaśniano, że powinni oni posiadać umiejętności posługiwania się maszynami fabrycznymi, potrafić zorganizować warsztat pra-

³² J. Tymowski, *Niższe szkolnictwo*, s. 305.

³³ W. Chromiński, *Nadzwyczajny Zjazd Techników Polskich w Warszawie*, PT, 1917, nr 19-20, s. 143-144; S. Patschke, *Szkoły techniczne wyższe w związku z przygotowaniem techników przemysłowych*, [w:] *Pamiętnik Nadzwyczajnego Zjazdu Techników Polskich w Warszawie w roku 1917*, red. W. Chromiński, Warszawa 1917, s. 85-87.

³⁴ M. Sikorski, *Średnie szkolnictwo elektrotechniczne*, „Przegląd Techniczny” 1917, nr 31-32, s. 269.

cy, orientować się we wszystkich praktycznych sposobach wykonywania przedmiotów, doskonale znać się na właściwościach różnorodnych materiałów, a także wykazywać otwartością wobec wynalazków technologicznych oraz charakteryzować się zdolnościami przekonywania podwładnych do stosowania innowacyjnych metod pracy. Opowiadając się za koncepcją utylitaryzmu dydaktycznego, propagowano projekt średniej szkoły kształcącej „inteligentnych techników, przystosowanych do potrzeb przemysłu”. Dlatego nie koncentrowano się na rodzajach wykładanych przedmiotów, lecz zwracano uwagę na konieczność zatrudniania w niej na stanowiskach nauczycieli wyłącznie inżynierów praktyków, którzy niezależnie od przekazywania uczniom wiadomości teoretycznych, położyliby przede wszystkim nacisk na ich praktyczne zastosowanie. Tłumaczono, że realizowane w ten sposób zajęcia audytoryjne i w warsztatach szkolnych oraz przeprowadzany metodycznie instruktaż przygotowujący uczniów do zapoznawania się w okresie wakacyjnym z konkretnymi stanowiskami pracy w fabrykach stanowią najważniejszą część składową edukacji w średnich szkołach o profilu technicznym³⁵.

Największe zainteresowanie redaktorów „Przeglądu Technicznego” wzbudzał problem kształcenia technicznego na poziomie wyższym, które postrzegano jako najważniejszy czynnik przyczyniający się do uprzemysłowienia odrodzonego państwa polskiego. Ponieważ z powodów politycznych nie funkcjonowała w Warszawie wyższa szkoła techniczna, zachęcano do podnoszenia kwalifikacji zawodowych na Wydziale Technicznym Towarzystwa Kursów Naukowych, na którym organizowano wzorowane na programach politechnik angielskich i amerykańskich wykłady z rozmaitych działów techniki, między innymi mechaniki, elektrotechniki, konstrukcji budowlanych, hydrauliki oraz urządzeń sanitarnych³⁶.

Zastanawiając się nad modelem wyższego szkolnictwa politechnicznego, z jednej strony rozważano na szpaltach „Przeglądu Technicznego” o obszarach i zakresie wiedzy oraz umiejętnościach fachowych inżyniera³⁷, odwo-

³⁵ Tamże.

³⁶ Zob. np. *Wykłady z techniki sanitarnej*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 17-18, s. 174; *Kurs techniki sanitarnej*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 33-34, s. 338; *Kursy wieczorowe dla techników*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 37-38, s. 368; *Program wykładów wieczornych dla techników na rok 1916/17 w Tow. Kursów Naukowych w Warszawie*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 39-40, s. 390; *Program wykładów wieczornych dla techników na rok 1916/17 w Tow. Kursów Naukowych w Warszawie*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 47-48, s. 453-454. Zob. też: *Dziesięciolecie Wolnej Wszechnicy Polskiej*. TKN: *Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Kursów Naukowych 1906-1916*, red. S. Orłowski, Warszawa 1917, s. 22, 24-25, 27-28, 103-110.

³⁷ W. Chranowski, *Luźne uwagi o wykształceniu inżyniera mechanika*, „Przegląd Techniczny” 1914, nr 18, s. 236-239; J. Kłos, *O wykształceniu i egzaminach architekta*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 15-16, s. 153-156; nr 23-24, s. 258-259; F. Kucharzewski, *Wykształcenie matematyczne inżynierów*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 19-20, s. 187-189; nr 23-24, s. 245-247.

ływano się do organizacji kształcenia i prac badawczych zapisanych w projekcie z 1828 roku Instytutu Politechnicznego w Warszawie³⁸, przypomniano funkcjonowanie w latach 1862-1869 Instytutu Politechnicznego i Rolniczo-Leśnego w Puławach, przedstawiano dorobek jedynej wówczas polskiej wyższej szkoły technicznej – Politechniki Lwowskiej³⁹, z drugiej natomiast – przybliżano działalność uczelni tego typu w Niemczech, Austrii, Francji oraz w Stanach Zjednoczonych⁴⁰.

Kiedy po długich zmaganiach działacze społecznych i oświatowych⁴¹ otwarto w Warszawie w 1915 roku Politechnikę, redakcja czasopisma poświęciła temu wydarzeniu obszerny artykuł, w którym w szczególności opisano genezę tego przedsięwzięcia, przedstawiono w tabelach wykazy obowiązkowych przedmiotów kształcenia na tymczasowo powołanych fakultetach: inżynierii budowlanej i inżynierii rolnej, budowy maszyn i elektrotechniki, chemicznym i architektonicznym, zamieszczono tymczasowy statut uczelni, zaprezentowano sylwetkę rektora – Zygmunta Straszewicza i dziekanów poszczególnych wydziałów: Henryka Czopowskiego, Stanisława Patschke, Tadeusza Miłobęckiego i Józefa Dziekońskiego oraz przybliżono biogramy docentów, którym powierzono wykłady ze wszystkich przedmiotów składających się na tymczasowy program czteroletnich studiów inżynierskich⁴².

Zapoznając z przebiegiem obchodów otwarcia Politechniki Warszawskiej, informowano, że rozpoczęła je Msza św. w Archikatedrze św. Jana Chrzciciela celebrowana przez metropolitę warszawskiego ks. arcybiskupa Aleksandra Kakowskiego, podczas której ks. kanonik Antoni Szlagowski wygłosił – jak to określono – „świąteczną i wzruszającą mowę”, kierując do wiernych między innymi słowa:

³⁸ Na temat tego projektu można przeczytać w: J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim*, s. 48-51.

³⁹ F. K., *Politechniki niemieckie i polskie przed r. 1900*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 9-10, s. 80; J. Dmochowski, *Warstwy społeczne wobec przemysłu*, PT, 1915, nr 51-52, s. 486-488; F. Kucharzewski, *Szkoła Politechniczna Lwowska*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 1-2, s. 1-5; tenże, *Politechniki polskie wśród rozwoju tych szkół na zachodzie*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 19-20, s. 184-185.

⁴⁰ F. K., *Politechniki niemieckie i polskie*, s. 79-80; F. Kucharzewski, *Politechniki polskie*, s. 184-190; W. Bryła, *Wyższe szkolnictwo techniczne w Ameryce Północnej*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 33-34, s. 335-336; nr 35-36, s. 350-352; nr 41-42, s. 400-402; nr 45-46, s. 434-436.

⁴¹ Starania o utworzenie w Warszawie polskiej Politechniki podjęli twórcy Towarzystwa Kursów Naukowych już w 1906 r., jednak nie uzyskały one żadnego poparcia władz carskich. Sytuacja w tym zakresie diametralnie zmieniła się po wybuchu pierwszej wojny światowej i ustąpieniu Rosjan z Warszawy w 1915 r. Ponieważ niemiecki rząd okupacyjny okazał się bardziej przychylny wobec otwarcia w Warszawie polskich szkół wyższych, powołana w grudniu 1914 r. Komisja Politechniczna TKN zainicjowała prace nad koncepcją organizacji i programu przyszłej Politechniki. Zob. *Dziesięciolecie Wolnej Wszechnicy Polskiej. TKN: Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Kursów Naukowych 1906-1916*, red. S. Orłowski, Warszawa 1917, s. 28-34, 116-119.

⁴² P. T., *Otwarcie Politechniki w Warszawie*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 49-50, s. 559-467.

Zmartwychwstał Chrystus, gdy wzeszło słońce, zmartwychwstanie Polska, gdy jasna światłość oświaty i wiedzy wejdzie nad krajem i urośnie aż do dnia doskonałego. Noc przeminęła, dzień się przybliżył, jutrzienka już zaświtała w onem prawie o powszechnem nauczaniu, co zbliża nas i wiąże z Komisją Edukacyjną, pierwszym w Europie wydziałem oświecenia. (...) Dziś wracamy do swego. Dziś w salach, gdzie mowa Polska milczała, myśl Polska odezwie się po raz pierwszy po latach melodią Polskiego słowa. O czym w gorących pragnieniach marzyliśmy, do czego bezsprzecznie wciąż rościmy sobie prawa, a co niezniszczalnym się niedawno jeszcze wydawało, to iści się przed oczyma naszymi. Oto polska Wszechnica⁴³.

Zdając natomiast sprawozdanie z ceremonii inauguracji pierwszego roku akademickiego, która odbyła się już w gmachu Politechniki, relacjonowano, że rektor na wstępie swojego przemówienia skoncentrował się na emocjonalnym uświadamianiu zgromadzonych o wyjątkowości tego wydarzenia w dziejach narodu polskiego, a następnie – zwrócił się do generała-gubernatora warszawskiego – Hansa Hartwiga von Beselera, dziękując mu za przychyłność i pomoc administracyjną w powołaniu uczelni technicznej w Warszawie. W dalszej kolejności wyjaśnił immatrykulowanej młodzieży, jakie są jej prawa i obowiązki oraz obwieścił, że przyjmują na siebie obowiązek pielęgnowania najlepszych tradycji akademickich. Tak na ten temat apelował do studentów:

Przez długi szereg lat niewoli dobiegają do nas echa akademickich tradycji Krzemieńca, Wilna i warszawskiej Szkoły Głównej. Wsłuchajmy się pilnie w te echa i starajmy się wszyscy, aby powstająca dziś szkoła nie sprzeniewierzyła się tym tradycjom, i aby tradycje, które my nawiążemy i które po nas zostaną, były rozumne i szlachetne, bo spadł na nas wszystkich wielki honor: na was, że będziecie pierwszymi słuchaczami, na nas, że będziemy pierwszymi wykładającymi w tej nowej szkole polskiej, ale jednocześnie spadła na nas ciężka odpowiedzialność przed krajem i jego przyszłością⁴⁴.

Warto podkreślić, że reporterzy „Przeglądu Technicznego” zamieścili w sprawozdaniu z uroczystości inauguracji pierwszego roku akademickiego na Politechnice Warszawskiej treść odczytanych przez rektora niektórych listów gratulacyjnych, nadesłanych z okazji otwarcia tej uczelni. Wśród nadawców znalazły się między innymi takie placówki naukowe oraz stowarzyszenia zawodowe, jak: Akademia Umiejętności w Krakowie, Senat Akademicki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Rektor C.K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie, Towarzystwo Politechniczne we Lwowie, Stowarzyszenie Techników w Łodzi, Stowarzyszenie Techników w Warszawie oraz Towarzystwo Przemysłowców Królestwa Polskiego⁴⁵. Życząc kadrze naukowej i młodzieży akademickiej owocnej pracy dla dobra polskiej nauki i polskiej kultury, dzia-

⁴³ Tamże, s. 467.

⁴⁴ Tamże, s. 468.

⁴⁵ Tamże.

łącze wpływowego wówczas związku fabrykantów w podniosłej formie napisali:

Towarzystwo Przemysłowców wyraża swe głębokie przekonanie, że polska Politechnika Warszawska, powstająca w chwili, gdy wstrząśnięte są podwaliny życia gospodarczego Ojczyzny naszej, gdy nasze fabryki i warsztaty pracy jedne leżą w ruinie, inne zamarły w bezruchu, nie tylko stanie się dźwignią wznowienia twórczej współpracy przemysłowca i robotnika polskiego, lecz nowe życie przemysłowe rozkrzewi na ziemiach naszych, zasili je zastępem sił młodych i dzielnych, które ugruntują przemysł rodzimy i podniosą go na należne mu wyżyny⁴⁶.

Podsumowując, należy stwierdzić, że po wybuchu pierwszej wojny światowej w środowisku techników warszawskich dominowało przekonanie o rychłym odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Prowadząc na łamach „Przeglądu Technicznego” rozległą debatę o perspektywach odbudowy przyszłego państwa, nie tylko nakreślano własną wizję rozwoju poszczególnych gałęzi przemysłu⁴⁷, ale dawano także wyraz konieczności zmiany stosunku społeczeństwa do edukacji techniczno-ekonomicznej oraz podkreślano potrzebę modernizacji szkolnictwa zawodowego na wszystkich poziomach i unowocześnienia form doskonalenia profesjonalnego, upatrując w tych działaniach zasadniczy warunek nowoczesnej i wszechstronnej industrializacji kraju.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

- Bryła W., *Wyższe szkolnictwo techniczne w Ameryce Północnej*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 33-34; nr 35-36; nr 41-42; nr 45-46.
- Chromiński W., *Nadzwyczajny Zjazd Techników Polskich w Warszawie*, PT, 1917, nr 19-20.
- Chrzanowski W., *Luźne uwagi o wykształceniu inżyniera mechanika*, „Przegląd Techniczny” 1914, nr 18.
- Chrzanowski W., *Czynniki warunkujące rozwój naszego przemysłu*, „Przegląd Techniczny” 1919, nr 49-52.
- Dmochowski J., *Warstwy społeczne wobec przemysłu*, PT, 1915, nr 51-52.
- F. K., *Politechniki niemieckie i polskie przed r. 1900*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 9-10.
- J. T-i, *Kursa wieczorowe dla elektromonterów przy Muzeum Przemysłu i rolnictwa*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 47 i 48.
- J. T-i, *Kursa przygotowawcze dla elektromonterów przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa*, „Przegląd Techniczny” 1917, nr 43 i 44.
- Kłós J., *O wykształceniu i egzaminach architekta*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 15-16.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Por. J. Piłatowicz, *Rola „Przeglądu Technicznego” w kształtowaniu poglądów środowiska technicznego w przełomowych okresach dziejów Polski*, Rocznik I Polskiego Towarzystwa Historii Techniki, 1983-1998, s. 129.

- K. M., *Popularyzacja wiedzy elektrotechnicznej. Odczyty popularne w Warszawie*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 17 i 18.
- Kossuth S., *Potrzeba uprzemysłowienia kraju i ogólne widoki rozwoju przemysłu na ziemiach polskich. Włókiennictwo*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 29-30.
- Kucharzewski F., *Szkoła Politechniczna Lwowska*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 1-2.
- Kucharzewski F., *Wykształcenie matematyczne inżynierów*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 19-20.
- Kucharzewski F., *Politechniki polskie wśród rozwoju tych szkół na zachodzie*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 19-20.
- Krzyczkowski D., *Szkoły przemysłowe. Szkic Organizacji Zarządu szkolnictwa przemysłowego w przeszłym państwie polskim*, „Czasopismo Techniczne” 1918, nr 10.
- Kurs techniki sanitarnej*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 33-34.
- Kursa dla monterów elektrotechników w Sosnowcu*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 17 i 18.
- Kursa zawodowe dla maszynistów*, „Przegląd Techniczny” 1917, nr 47-48.
- Kursy wieczorowe dla techników*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 37-38.
- Orłowski S. (red.), *Dziesięciolecie Wolnej Wszechnicy Polskiej. TKN: Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Kursów Naukowych 1906-1916*, Warszawa 1917.
- Patschke S., *Szkoły techniczne wyższe w związku z przygotowaniem techników przemysłowych*, [w:] *Pamiętnik Nadzwyczajnego Zjazdu Techników Polskich w Warszawie w roku 1917*, red. W. Chromiński, Warszawa 1917.
- Potrzeba uprzemysłowienia kraju i ogólne widoki rozwoju przemysłu na Ziemiach Polskich*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 51 i 52.
- Program wykładów wieczornych dla techników na rok 1916/17 w Tow. Kursów Naukowych w Warszawie*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 39-40.
- Program wykładów wieczornych dla techników na rok 1916/17 w Tow. Kursów Naukowych w Warszawie*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 47-48.
- P. T., *Otwarcie Politechniki w Warszawie*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 49-50.
- Sikorski M., *Średnie szkolnictwo elektrotechniczne*, „Przegląd Techniczny” 1917, nr 31-32.
- Tymowski J., *Niższe szkolnictwo elektrotechniczne*, „Przegląd Techniczny” 1917, nr 35 i 36.
- Twardo S., *Organizacja niższego szkolnictwa zawodowego w Królestwie Polskim w chwili odbudowy kraju i państwa*, [w:] *Pamiętnik Nadzwyczajnego Zjazdu Techników w Warszawie w roku 1917*, red. W. Chromiński, Warszawa 1917.
- Wykłady z techniki sanitarnej*, „Przegląd Techniczny” 1915, nr 17-18.
- Ze Szkoły Mechaniczno-Technicznej Wawelberga i Rotwanda*, „Przegląd Techniczny” 1914, nr 31.
- Ze Szkoły Mechaniczno-Technicznej Wawelberga i Rotwanda*, „Przegląd Techniczny” 1916, nr 7-8.

Opracowania

- Araszkiewicz F.W., *Szkoła średnia ogólnokształcąca na ziemiach polskich w latach 1915-1918*, *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 1967, 10.
- Chwalba A., *Samobójstwo Europy. Wielka Wojna 1914-1918*, Kraków 2014.
- Filipowicz F., *Narodziny ruchu*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905-1985*, red. B. Grześ, Warszawa 1986.
- Korzeniowski M., *Wojna na Lubelszczyźnie w latach 1914-1915 w świetle wspomnień*, *Przegląd Wschodnioeuropejski*, 2017, VIII, 2.
- Kubiawski J. (oprac.), *Sylwetki profesorów Politechniki Warszawskiej. Leon Karasiński (1879-1945)*, http://bcpw.bg.pw.edu.pl/Content/842/sylw_prof_027.pdf

- Mańkiewicz-Cudny E., *140 lat „Przeglądu Technicznego*, Rocznik PTHT, 2006.
- Miąso J., *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815-1915*, Wrocław - Warszawa - Kraków 1966.
- Piłatowicz J., *Polskie czasopisma ogólnotechniczne przed i w okresie I wojny światowej*, *Kwartalnik Historii Prasy Polskiej*, 1990, 29, 3-4.
- Piłatowicz J., *Rola „Przeglądu Technicznego” w kształtowaniu poglądów środowiska technicznego w przełomowych okresach dziejów Polski*, *Rocznik I Polskiego Towarzystwa Historii Techniki*, 1983-1998.
- Sosnowski P., *Dzieje Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (1905-1919)*, Warszawa 1930.
- Sroka S.T., *Śliwiński Stanisław (1875-1950)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 50/4, Warszawa - Kraków 2016.
- Szulkin M., *Polski Związek Nauczycielski (1905-1917). Studium z dziejów postępowego ruchu nauczycielskiego w Polsce*, Warszawa 1968.
- Uzarowicz L., *Szkoła Wawelberga i Rotwanda*, [w:] *Politechnika Warszawska 1915-1965*, Warszawa 1965.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, Warszawa 1987.

BARBARA JANKOWIAK
ORCID 0000-0002-7660-2070

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK
ORCID 0000-0002-7420-7288

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

RYZIKO I OCHRONA W ŚRODOWISKU RÓWIEŚNICZYM. CZYLI O ZNACZENIU RELACJI KOLEŻEŃSKICH W ŻYCIU NASTOLATKÓW

ABSTRACT. Jankowiak Barbara, Matysiak-Błaszczuk Agata, *Ryzyko i ochrona w środowisku rówieśniczym. Czyli o znaczeniu relacji koleżeńskich w życiu nastolatków* [Risk and Protection in a Peer Environment. On the Importance of Friendly Relations in the Life of Teenagers]. Studia Edukacyjne nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 59-73. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.4

This article is devoted to the issue of peer relations, which are an important developmental factor and affect the welfare of adolescent boys and girls. According to many authors, relationships with peers during adolescence carry not only risk as a consequence of peer pressure to undertake unfavourable behaviors, but may also potentially contribute to well-being and life success. The analysis of available research results helped to distinguish two main risk factors resulting from peer relations, which include: mutual influence and modelling of disadaptive behaviours and rejection by peers. The protective factors, in turn, included: mutual influence and modelling of adaptive behaviours, a sense of happiness resulting from peer relations and compensating for other difficulties through peer relations.

Key words: peer relations, risk, protection, youth

Relacje rówieśnicze są niezwykle ważne dla rozwoju oraz dobrostanu adolescentek i adolescentów. Podczas okresu dojrzewania przekształcaniu ulegają relacje społeczne nastolatków w kierunku wzrastającego znaczenia grupy rówieśniczej i osłabieniu zależnościowych relacji z rodzicami. Powstają nowe formy relacji międzyludzkich, na przykład rówieśnicze związki romantyczne. Ze względu na to, że jednym z kluczowych zadań jest uzyskanie niezależności i budowanie własnej autonomii, nastolatki wiele czasu poświęcają

na kontakty z kolegami i koleżankami, poszukując akceptacji oraz budując własną pozycję w grupie.

Według Cristiny L. Reitz-Krueger, Alison G. Nagel, Lucy A. Guarnera i N. Dickona Reppucci, relacje z rówieśnikami w okresie dojrzewania niosą ze sobą nie tylko opisywane powszechnie w literaturze ryzyko jako następstwa presji rówieśników do podejmowania niekorzystnych zachowań, na przykład picia alkoholu, czy stosowania innych środków psychoaktywnych, a także przemocy i przestępczości, lecz także związki rówieśnicze mogą stanowić potencjał przyczyniający się do dobrego samopoczucia i sukcesów życiowych. Autorzy uznają więc, że rówieśnicy mogą stanowić zarówno źródło ryzyka, jak i ochrony dla nastolatków¹. Także z badań Lösel i Farringtona wynika, że relacje rówieśnicze mogą być chroniące lub stwarzające ryzyko, w zależności czy rówieśnicy podejmują zachowania dewiacyjne czy nie. Rówieśnicy angażujący się w grupy i działania, które poprawiają zdrowie i dobre samopoczucie, takie jak grupy i organizacje szkolne lub religijne, stanowią czynnik chroniący, natomiast relacje z rówieśnikami, którzy mało angażują się w działania zwiększające zdrowie i poczucie dobrostanu mogą stanowić zagrożenie².

Spędzanie czasu z rówieśnikami powoduje, że zachowania które podejmują członkowie grupy stają się modelami zachowań dla pozostałych nastolatków, a normy charakterystyczne dla grupy rówieśniczej łatwo podlegają internalizacji. Warto podkreślić, że młody człowiek spędza z rówieśnikami ponad połowę swojego wolnego czasu³, dlatego też sposób funkcjonowania grupy rówieśniczej ma wpływ na styl życia młodych ludzi do niej należących. Rówieśnicy odgrywają bardzo ważną rolę w procesie socjalizacji, a przejście przez ten etap doświadczeń życiowych uważany jest za niezbędny czynnik kształtowania osobowości⁴. Wyniki prowadzonych współcześnie badań przyczyniły się do podkreślenia statusu rówieśniczego i akceptacji lub odrzucenia wśród rówieśników jako silnie powiązanego z późniejszą psychopatologią lub zdrowiem. Interakcje z rówieśnikami obejmują szeroki zakres zachowań (np. prospołecznych, agresywnych, wycofania, wiktyimizacji), relacji (np. przyjaźnie diadyczne, kliki, sieci), status i reputacje (np. akceptacja/ odrzucenie rówieśników, popularność) oraz procesy rozwojowe (np. wsparcie rówieśników, wpływ/ socjalizacja). Co więcej, doświadczenia te występu-

¹ C.L. Reitz-Krueger i in., *Community Influence on Adolescent Development*, [w:] *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based. Approaches to Prevention and Treatment*, red. T.P. Gullotta i in., New York 2015, s. 71-84.

² Za: J.L. Romano, *Prevention Psychology: Enhancing Personal and Social Well-Being*, American Psychological Association, 2015, s. 49-50.

³ M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2015.

⁴ Zob. A. Cybal-Michalska i in., *Młodzież w sferze doświadczeń edukacyjno-zawodowych*, Poznań 2018.

ją w różnych formach (np. osobiście, online) i różnią się funkcją w rozwoju⁵. Ponieważ – podkreślmy raz jeszcze – związki z osobami w tym samym wieku mogą stanowić zarówno pozytywny potencjał rozwojowy, jak i przejawiać ryzyko dla prawidłowego rozwoju, w analizie dostępnych badań najpierw przedstawimy rozwój relacji rówieśniczych w okresie dorastania, a następnie będziemy eksplorować obydwa aspekty – więc ochronę i ryzyko.

Rozwój relacji rówieśniczych w okresie adolescencji

Newmanowie w odniesieniu do okresu wczesnej adolescencji przyjęli jako podstawowy kryzys – identyfikacja z grupą *versus* alienacja, natomiast dla etapu późnej adolescencji – tożsamość *versus* dyfuzja tożsamości. W związku z tym dla młodszych adolescentów bardziej charakterystyczne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o ich relacje z grupą rówieśników zanim odnajdą odpowiedź na pytanie na temat ich relacji z rodziną i stworzą własną tożsamość. Oznacza to, że młodzież najpierw rozwija poczucie tożsamości grupowej jako wstęp do rozwoju poczucia tożsamości indywidualnej⁶. Dlatego, adolescencja charakteryzuje się zwiększoną wrażliwością na aprobatę rówieśniczą, a wpływ rówieśników dotyczy zarówno sposobu spędzania wolnego czasu, wyglądu zewnętrznego, jak i ogólnie – stylu życia. Członków grupy łączy więź grupowa wynikająca ze wspólnoty zainteresowań i potrzeb, razem wykonywanych czynności i realizowanych zadań. Dzięki wytworzeniu się więzi grupa staje się zwarta, spoista, zdolna do skutecznego działania. Na podłożu takich związków kształtuje się poczucie solidarności, aprobaty jej celów działania oraz uznanie ich za własne, dlatego młodzi ludzie bardzo silnie identyfikują się z grupą⁷.

Grupa rówieśnicza spełnia istotną funkcję, polegającą na rozluźnieniu więzów łączących dziecko z rodziną i przedstawia dziecku dodatkowe, niekiedy alternatywne, modele zachowań, a także norm i wartości. W rezultacie dziecko uczy się, jak radzić sobie z poglądami tych, których uważa za ważnych, tych, których socjologowie określają mianem „znaczących innych”⁸. Uczestnictwo w grupie rówieśniczej zaspokaja liczne potrzeby psychiczne i społeczne jednostki.

⁵ S. Choukas-Bradley, M.J. Prinstein, *Peer Relationships and the Development of Psychopathology*, [w:] *Handbook of Developmental Psychopathology*, red. M. Lewis, K.D. Rudolph, New York 2014, s. 185.

⁶ B.M. Newman, P.R. Newman, *Development through life: a psychosocial approach*, California 1987, s. 320.

⁷ Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 71.

⁸ N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 93.

(...) poprzez uczestnictwo w grupie rówieśniczej młody człowiek może stosunkowo najłatwiej odnaleźć przynależność, afiliację i akceptację oraz realizować status osoby niezależnej, czego nie może osiągnąć ani w ramach swej rodziny, ani w ramach społeczeństwa, które nie oferuje mu jeszcze pełnego uczestnictwa⁹.

Funkcjonowanie w relacjach rówieśniczych przyczynia się więc do budowania autonomii, która jest kluczowym osiągnięciem rozwojowym okresu dorastania.

Dunphy analizował funkcjonowanie młodzieżowych grupy rówieśniczych. Zidentyfikował dwie struktury charakterystyczne dla okresu młodzieńczego: małe grupy bliskich przyjaciół tej samej płci, którą nazwał klikami (*cliques*), i duże sieci mieszane, które nazwał tłumami (*crowds*). Te struktury rówieśnicze różnią się nie tylko wielkością, ale funkcją rozwojową. Kliki jednopłciowe chłopców i dziewcząt najpierw łączą się w formę klik mieszanych. Następnie łączą się, aby utworzyć mieszane tłumy i te tłumy zastępują kliki jako miejsce rozwoju psychospołecznego nastolatków. Dunphy twierdził, że podstawową funkcją klik jest wspieranie tworzenia tłumów, podczas gdy tłum ma funkcję tworzenia kontekstu rozwoju heteroseksualnego nastolatków poprzez dostarczanie dostępu do potencjalnych romantycznych partnerów i tworzenia kontekstu, w którym można rozpocząć randkowanie¹⁰. Z badań wynika, że nastolatkowie posiadający wielu przyjaciół przeciwnej płci mają większe szanse na posiadanie romantycznego związku niż inni adolescenty¹¹.

Młodzież zanim wejdzie w dorosłość, ma szanse doświadczyć pierwszej miłości oraz pierwszych doświadczeń seksualnych¹² – od masturbacji, poprzez petting, do inicjacji seksualnej¹³. Efektem końcowym tego etapu ma być stworzenie przez młodego człowieka intymnego związku łączącego uczuciowość i seksualność¹⁴. Ze względu na wyraźną dezintegrację seksualną okresu dorastania, czyli rozdźwięk między uczuciowością, podnieceniem i pożądaniem¹⁵, tworzenie relacji romantycznych jest ważnym wyzwaniem dla adole-

⁹ Misztal B., *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Warszawa 1974, s. 54.

¹⁰ D. Dunphy, *The social structure of urban adolescent peer groups*, *Sociometry*, 1963, 26, s. 230-246.

¹¹ J. Connolly, A. Johnson, *Adolescents' romantic relationships and the structure and quality of their close interpersonal ties*, *Personal Relationships*, 1996, 3, 3, s. 185-195.

¹² I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005, s. 163-202.

¹³ Zob. M. Beisert, *Dorastanie seksualne – pomost ku dorosłości*, [w:] *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, red. J. Miluska, Poznań 2001; także, *Trud dorastania seksualnego*, [w:] *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Poznań 2004.

¹⁴ B. Jankowiak, A. Gulczyńska, *Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje*, *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2014, 5(1), s. 172.

¹⁵ Zob. więcej: O.F. Kernberg, *Związki miłosne*, Poznań 1998.

scentek i adolescentów. Związki miłosne nastolatków nazywane są niekiedy związkami preintymnymi,

ze względu na niedojrzałość tożsamości, jej struktur i granic, co decyduje o jakości i trwałości tych związków. Ich główną funkcją jest kształtowanie się gotowości do wchodzenia w bliskie związki w okresie dorosłości oraz wspomaganie procesu formowania się tożsamości poprzez uzyskiwane w relacjach miłosnych informacje zwrotne na temat jakości tożsamości obojga partnerów¹⁶.

Ponadto, jak podkreślają Wyndol Furman i Laura Shaffer, związki intymne nastolatków odgrywają podstawową rolę w rozwoju w okresie adolescencji, w tym w: rozwoju tożsamości, transformacji relacji rodzinnych, rozwoju bliskich relacji z rówieśnikami, rozwoju seksualności oraz dla szkolnych osiągnięć i planowania kariery. A więc dla kluczowych zadań rozwojowych¹⁷. Carolyn Tucker Halpern uważa, że nawiązywanie romantycznych relacji i inicjowanie aktywności seksualnej to klucz do rozwoju w okresie dojrzewania, gdyż młodzi ludzie dzięki podejmowaniu nowych aktywności realizują zadania rozwojowe etapu dorastania¹⁸.

Ryzyko w środowisku rówieśniczym

Analiza dostępnych wyników badań pozwoliła na wyróżnienie dwóch głównych czynników ryzyka wynikających z relacji rówieśniczych. Należą do nich: wzajemne wywieranie wpływu i modelowanie dezadaptacyjnych zachowań oraz odrzucenie przez rówieśników.

Zdaniem Cristiny L. Reitz-Krueger, Alison G. Nagel, Lucy A. Guarnera i N. Dickona Reppucci, presja rówieśnicza jest kwintesencją tego, jak rozumiany jest negatywny wpływ rówieśniczy. Jednak większość badań nie uwzględnia otwartej presji na podejmowanie antyzdrowotnych lub problemowych zachowań, ale raczej ryzyko jest operacjonalizowane jako afiliacja z innymi młodymi modelującymi te zachowania i mogącymi (choć niekoniecznie) wyraźnie zachęcać do nich. Czynnikiem ryzyka jest więc **wzajemne wywieranie wpływu i modelowanie**¹⁹ dezadaptacyjnych zachowań.

¹⁶ K. Piotrowski, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska, *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, [w:] *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, red. A.I. Brzezińska, Warszawa 2014, s. 26.

¹⁷ W. Furman, L. Shaffer, *The role of romantic relationships in adolescent development*, [w:] *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research and practical implications*, red. P. Florsheim, Mahwah, NJ 2003, s. 3.

¹⁸ C. Tucker Halpern, *Biological Influences on Adolescent Romantic and Sexual Behavior*, [w:] *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research and practical implications*, red. P. Florsheim, Mahwah, NJ 2003.

¹⁹ C.L. Reitz-Krueger i in., *Community Influence*, s. 71-84.

Negatywny (dobrze opisany w literaturze efekt) ma przynależność do dewiacyjnych grup rówieśniczych, który wiąże się z zaburzeniami zachowania i używaniem substancji psychoaktywnych²⁰. Wzrost ekspozycji na negatywnych rówieśników w późnym okresie dojrzewania przewidywał większe prawdopodobieństwo zachowań problemowych²¹. Richard Jessor do grupy czynników ryzyka zaliczonych przez niego do systemu spostrzegania środowiska włącza modele zachowań problemowych wśród znajomych. Stanowią one zagrożenie, ponieważ dostarczają okazji do uczenia się, jak angażować się w zachowania problemowe, oferują dostęp do zaopatrzenia we wszystko co może być potrzebne do realizacji zachowań problemowych, jak na przykład papierosy, alkohol, narkotyki. Kolejnym czynnikiem jest także orientacja na znajomych (a nie rodziców). Stanowi ona ryzyko, ponieważ to głównie rodzice, a nie rówieśnicy reprezentują kontrolę przeciwko dewiacyjnym i łamiącym normy społeczne zachowaniom oraz dostarczają modeli dla konwencjonalnych wartości, postaw i aktywności²². Według Pawełczyńskiej, brak kontroli nad grupami dzieci i młodzieży ze strony rodziców oraz innych instytucji wychowawczych stwarza szerokie zagrożenie stopniowego wykolejenia członków takich grup, podobnie jak przejmowanie przez grupę dzieci lub młodzieży podkultury przestępczej środowiska, z którego pochodzą lub z którym stykają się z racji sąsiedztwa i wzmacniającą (dla wykolejenia) rolę grupy rówieśniczej wśród młodzieży, której inne grupy społeczne nie zapewniają dostatecznej afiliacji²³.

Zdaniem Daniela J. Flannery, Davida Husseya i Erica Jefferisa, negatywne wpływy rówieśnicze przyczyniają się do używania środków psychoaktywnych²⁴. Prawdopodobieństwo zachowań ryzykownych rośnie najbardziej, jeśli młodzi ludzie spędzają czas w towarzystwie rówieśników pijących alkohol lub używających narkotyków²⁵.

W odniesieniu do ryzykownych zachowań seksualnych – jak wynika z badań – modelowanie zachowań przez znajomych również ma istotne zna-

²⁰ S.S. Luthar, *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, [w:] *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, red. D. Cicchetti, D.J. Cohen, New York 2006, s. 770.

²¹ Fleming i in., *Relationships between level and change in family, school, and peer factors during two periods of adolescence and problem behavior at age 19*, *Journal of Youth and Adolescence*, 2010, 39(6), s. 670-682.

²² R. Jessor i in., *Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change*, *Developmental Psychology*, 1995, 31, s. 923-933.

²³ A. Pawełczyńska, *Przestępczość grup nieletnich*, Warszawa 1964, s. 219.

²⁴ D.L. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis, *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, [w:] *Handbook of adolescent behavioral problems: evidence-based approaches to prevention and treatment*, red. T.P. Gullotta, G.R. Adams, New York 2005, s. 421.

²⁵ Zob. K. Bobrowski, *Czas wolny a zachowania ryzykowne młodzieży*, *Alkoholizm i Narkomania*, 2007, 20, 3, s. 267-287

czenie. Wczesnej inicjacji seksualnej sprzyja spędzanie większości wieczorów w towarzystwie rówieśników²⁶ oraz posiadanie znajomych, którzy są aktywni seksualnie²⁷. Wysokie znaczenie, jakie młodzież przypisuje grupie rówieśniczej (co sprzyja podejmowaniu konformistycznych zachowań) także wiąże się z podejmowaniem ryzykownych zachowań seksualnych²⁸.

Młodzież może być związana z rówieśnikami na różne sposoby. Na przykład, szkoły często umieszczają w jednej klasie dzieci na podstawie poziomu osiągnięć. Klasy zawierające uczniów o najniższych sukcesach szkolnych mogą ułatwiać relacje między młodzieżą, która ma mniejsze szanse na internalizację szkolnych norm i oczekiwań²⁹.

Wśród nastoletnich dziewcząt przynależność do grupy chłopców niesie ze sobą szczególne ryzyko. Dziewczyny popełniające czyny przestępcze zgłaszają więcej przyjaźni płci przeciwnej, niż dziewczyny nie zaangażowane w łamanie prawa. Z informacji o kontekście popełnianych przestępstw, dziewczyny najczęściej zgłaszają, że były z grupą mężczyzn i kobiet³⁰. Można więc przypuszczać, że dziewczyny z gimnazjów koedukacyjnych są bardziej narażone na przestępczość niż dziewczyny w szkołach kobiecych³¹.

Innym niezwykle istotnym czynnikiem ryzyka jest **odrzućenie przez rówieśników**. Odrzućona młodzież rzadziej ma możliwości wejścia w bliskie relacje z prospołecznymi rówieśnikami, a więc ma mniej okazji do modelowania pozytywnych zachowań społecznych. Ponadto, udowodniono na wszystkich etapach rozwoju związek między odrzućeniem przez rówieśników a doświadczaniem w późniejszym czasie objawów eksternalizacyjnych³² oraz internalizacyjnych³³. Cillessen, Van Ijzendoorn, Van Lieshout i Hartup ujawnili, że młodzież odrzućoną przez rówieśników można sklasyfikować w podgrupach odrzućona-agresywna, odrzućona-wycofana i inna odrzućona młodzież³⁴. Późniejsze badania wykazały, że odrzućona agresywna mło-

²⁶ Z. Izdebski, *Wiedza, przekonania o HIV/AIDS w społeczeństwie polskim. Zachowania seksualne*, Warszawa 2000.

²⁷ R.E. Sieving i in., *Friends' influence on adolescents' first sexual intercourse*, Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 200, 38, s. 13-19.

²⁸ L. Rew, T. Carver, Ch. Li, *Early and risky sexual behavior in a sample of rural adolescents*, Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 2011, 34, s. 189-204.

²⁹ Dishion, Patterson, Stoolmiller i Skinner, 1991, za: C.L. Reitz-Krueger i in., *Community Influence*, s. 72.

³⁰ Giordino, 1978, za: S.L. Foster, *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, [w:] *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*, red. D.J. Bell, S.L. Foster, E.J. Mash, New York 2005, s. 149-181.

³¹ S.L. Foster, *Aggression and Antisocial Behavior*.

³² S. Choukas-Bradley, M.J. Prinstein, *Peer Relationships*, s. 187.

³³ Tamże, s. 188.

³⁴ A.H. Cillessen i in., *Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities*, Child Development, 1992, 63(4), s. 893-905.

dzień ma znacznie większe ryzyko zwiększenia trajektorii zachowań ekstermalizacyjnych w porównaniu z młodzieżą, która jest tylko agresywna, tylko odrzucona lub ani agresywna, ani odrzucona³⁵. Odrzucenie może skutkować negatywnymi konsekwencjami w wielu obszarach, gdyż zwiększa także prawdopodobieństwo zaburzeń internalizacyjnych, porzucenia szkoły, przestępczości³⁶.

Potencjalny mechanizm wyjaśnia model przetwarzania informacji społecznej Cricka i Dodge, zgodnie z którym stymulacja społeczna wymaga kodowania i interpretacji przez jednostki (tj. atrybucji przyczyn i zamiarów), a następnie wyboru celów społecznych, generowania behawioralnych opcji odpowiedzi, wyboru konkretnej strategii behawioralnej, a na koniec podjęcia tego zachowania³⁷. Młodzież odrzucona przez rówieśników może popełniać specyficzny typ błędu, który powoduje w przyszłości ryzyko nie przystosowawczych interakcji z rówieśnikami i objawy psychopatologiczne. Odrzucona młodzież zamiast doświadczania sytuacji społecznych, które ułatwiają rozwój odpowiednich umiejętności społecznych i kompetencji, nabywa doświadczeń społecznych, które uczą ich tego, że rówieśnicy są wrogo nastawieni, co powoduje, że w dalszym życiu młodzi ludzie mają tendencję do interpretowania łagodności innych lub wysyłanych niejednoznacznych wskazówek społecznych jako wrogich intencji³⁸. To wrogie nastawienie może być związane z nadmierną czujnością wobec wrogich sygnałów. Młodzi odrzuceni przez rówieśników, zwłaszcza odrzuceni agresywnie, wykazują tendencję do wrogich atrybucji³⁹.

Oprócz roli procesów społeczno-poznawczych, związek między odrzuceniem rówieśniczym a objawami ekstermalizacyjnymi może być wyjaśniony przez skłonność odrzuconej młodzieży do nawiązywania przyjaźni z innymi, którzy także mają trudności, tworząc dewiacyjne grupy rówieśnicze⁴⁰. Młodzież z rodzin, w których panuje zła atmosfera wychowawcza, bądź mająca poważne konflikty w szkole (choćby z racji złych wyników w nauce), dąży najczęściej do tym bardziej silniejszego zaznaczenia swej przynależności do

³⁵ K. Bierman, J.B. Wargo, *Predicting the longitudinal course associated with aggressive rejected, aggressive (non rejected), and rejected (non aggressive) status*, *Development and Psychopathology*, 1995, 7(4), s. 669-682; M.J. Prinstein, A.M. La Greca, *Childhood peer rejection and aggression as predictors of adolescent girls' externalizing and health risk behaviors: A 6-year longitudinal study*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2004, 72(1), s. 103-112.

³⁶ S.S. Luthar, *Resilience in development*, s. 770.

³⁷ N.R. Crick, K.A. Dodge, *A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment*, *Psychological Bulletin*, 1994, 115, s. 74-101.

³⁸ S. Choukas-Bradley, M.J. Prinstein, *Peer Relationships*, s. 188.

³⁹ K.A. Dodge, J.D. Coie, *Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 53(6), s. 1146-1158.

⁴⁰ S. Choukas-Bradley, M.J. Prinstein, *Peer Relationships*, s. 189.

grupy rówieśniczej i wyzwolenia w niej swej naturalnej potrzeby działania. W wypadku młodzieży odrzuconej na margines innych środowisk będzie to często grupa o negatywnym nastawieniu wobec wartości uznawanych przez instytucje wychowawcze i lekceważąca autorytet zarówno osób dorosłych, jak i rówieśników stawianych gdzie indziej za wzór⁴¹. Prowadzić to może do świadomej działalności antyspołecznej, dającej poczucie siły i niezależności oraz swoistego prestiżu zarówno w grupie, jak i w szerszych kręgach⁴². Wiązania się nieletnich i młodocianych w grupy, które często przekształcają się z niekontrolowanych grup w grupy kradnące i chuligańskie, odgrywa w etiologii wykolejenia społecznego bardzo ważną rolę. Dla dzieci i młodzieży przeżywających trudności w rodzinie i szkole tego rodzaju grupa rówieśnicza jest bowiem środowiskiem atrakcyjnym ze względu na to, że zaspokaja, choć w sposób wypaczony, takie naturalne potrzeby, jak: potrzeba przynależności, aprobaty, bezpieczeństwa, przygody i emocji, że daje możliwość pełnienia uznanej przez jakąś społeczność roli, czy też kompensuje rzeczywiste bądź urojone krzywdy doznane w szkole i domu rodzinnym⁴³. Badania Hirschiego potwierdziły powszechnie podzielany pogląd, według którego realizacja zamierzeń przestępczych następuje zwykle w małych grupach i parach, z czego badacze wyprowadzają wniosek o kompensującym charakterze grupowego zachowania przestępczego – kompensacji braku pozytywnego kontaktu i uczuć rodzinnych. Fakty te budzą kolejne pytanie związane z pierwotnością i przyczynowym związkiem między więzią w grupie przestępczej i zachowaniami przestępczymi. Chociaż nie ma tu jednoznacznych rozstrzygnięć, to przyjmuje się, że wiele przestępczych zachowań jest wyrazem wspólnych dążeń, że przyjaźń i postawy rozwijają się równocześnie jako wspólnie podzielone przekonania⁴⁴.

W literaturze przedmiotu odnajdujemy badania dwóch przyczyn odrzucenia – po pierwsze **ze względu na stosowanie przemocy samej odrzuconej młodzieży lub bycie jej ofiarą**. Na przykład, zdaniem Sharon L. Foster, stosowanie przez adolescentów i adolescentki jawnej agresji koreluje dodatnio z odrzuceniem przez rówieśników we wczesnym i średnim dzieciństwie⁴⁵. Daniel J. Flannery, David Hussey i Eric Jefferis dokonali analizy czynników ochronnych oraz ryzyka powstawania zachowań przestępczych i przemocy wśród młodzieży. Negatywne wpływy rówieśnicze przyczyniają się, zdaniem tych autorów, do podejmowania zachowań agresywnych i przestęp-

⁴¹ L. Mościcka, *Przestępczość nieletnich*, Wrocław 1970, s.195-196.

⁴² A. Kossowska, A. Mościkier, *Grupa rówieśników a przestępczość młodzieży*, [w:] *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978, s. 372.

⁴³ A. Krukowski, *Problemy zapobiegania przestępczości*, Warszawa 1982, s. 27.

⁴⁴ Tamże, s.27

⁴⁵ S.L. Foster, *Aggression and Antisocial Behavior*, s. 149-181.

czych. Jeśli dzieci przejawiają tendencje antyspołeczne w młodym wieku, to jest bardziej prawdopodobne, że zostaną odrzucone przez rówieśników, ze względu na ich agresywne zachowania i stosowanie przymusu wobec innych. Zachowania antyspołeczne i odrzucenie przez rówieśników służy następnie jako czynniki ryzyka dla nawiązywania dewiacyjnych relacji rówieśniczych. Grupy rówieśnicze są miejscem dla konsolidacji negatywnych i agresywnych zachowań dla młodzieży, która już zmierza w tym kierunku. Relacje z antyspołecznymi rówieśnikami mogą ponadto przyczynić się do eskalacji aspołecznych zachowań, w tym uzależnień i przestępczości oraz porażek szkolnych⁴⁶. Zdaniem Foster, która analizowała problem agresji dziewcząt, związek między jawną agresją i odrzuceniem niekoniecznie oznacza, że jawnie agresywne dziewczyny są pozbawione przyjaźni. Agresywne dziewczyny mogą należeć do sieci społecznych, a te sieci przypuszczalnie zawierają podobnie agresywne dziewczyny⁴⁷. Agresja sprzyja odrzuceniu, co z kolei zmniejsza przynależność do prospołecznych grup rówieśników i zwiększenia interakcji z rówieśnikami o podobnie słabych umiejętnościach społecznych. Prawdopodobnie w dewiacyjnej grupie rówieśniczej agresywne dziecko kontynuuje odreagowania napięć poprzez agresję i może nawet podejmować zachowania przestępcze. Rola dewiacyjnych rówieśników może być jeszcze silniejsza u dziewczyn, które manifestowały eksternalizacyjne problemy przed dojrzewaniem płciowym⁴⁸.

Z drugiej strony, do odrzucenia przez rówieśników przyczynia się także **doświadczenie wiktyimizacji**. Agresja rówieśnicza może przybierać różne formy, takie jak fizyczne znęcanie się, agresja relacyjna lub przemoc partnerska. Będąc ofiarą któregośkolwiek z nich, stanowi dla nastolatków ryzyko różnych problemów emocjonalnych i behawioralnych⁴⁹. Na przykład, nastolatki doświadczające przemocy na randkach są bardziej narażone na depresję, zaburzenia jedzenia, myśli samobójcze i zażywanie narkotyków, a także na negatywne osiągnięcia akademickie, takie jak słabe oceny lub brak ukończenia szkoły⁵⁰.

Zdaniem Sylwii Jaskulskiej i Wiesława Poleszaka, wykluczenie rówieśnicze to proces przebiegający od maksymalnego włączenia do maksymalnego wykluczenia. Dlatego, należy analizować relacje rówieśnicze przez pryzmat

⁴⁶ D.J. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis, *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, [w:] *Handbook of adolescent behavioral problems : evidence-based approaches to prevention and treatment*. red. T. P. Gullotta, G. R. Adams, New York 2005: Springer.

⁴⁷ Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, Gariepy, 1988, za: S.L. Foster, *Aggression and Antisocial Behavior*, s. 149-181.

⁴⁸ S.L. Foster, *Aggression and Antisocial Behavior*, s. 149-181.

⁴⁹ C.L. Reitz-Krueger i in., *Community Influence*, s. 71-84.

⁵⁰ Ackard, Eisenberg, Neumark-Sztainer, 2007; Banyard, Cross, 2008; Ackard, Neumark-Sztainer, 2002, za: C.L. Reitz-Krueger i in., *Community Influence*, s. 73.

tęgo, jak przebiega ich nawiązywanie i gdzie pojawiają się problemy. Im wcześniej zainterweniujemy w zaburzony proces włączania, tym interwencja ta będzie mniej kosztowna i bardziej efektywna⁵¹.

Ochrona w środowisku rówieśniczym

Chociaż skojarzenia dotyczące relacji rówieśniczych są często zdominowane przez obrazy czyhającego na młodych ryzyka, to jak wynika z badań, relacje koleżeńskie nastolatków również mają potencjał do buforowania ryzyka i przynoszenia wyjątkowych korzyści dla ich zdrowia i dobrego samopoczucia⁵². Analiza dostępnych wyników badań pozwoliła na wyróżnienie trzech rówieśniczych czynników chroniących rozwój. Należą do nich: wzajemne wywieranie wpływu i modelowanie adaptacyjnych zachowań, relacje rówieśnicze jako źródło szczęścia, kompensowanie innych trudności poprzez relacje z rówieśnikami.

Wzajemne wywieranie wpływu i modelowanie zachowań może być nie tylko sposobem uczenia się antyzdrowotnych zachowań, ale także rówieśniczym czynnikiem chroniącym rozwój młodzieży. Suniya S. Luthar odnośnie relacji rówieśniczych podkreśla znaczenie pozytywnych relacji rówieśniczych, które mogą pełnić ważną funkcję pomocową, szczególnie dla dzieci z grup ryzyka⁵³. Zdaniem Jessora, funkcję ochronną pełnią modele konwencjonalnych zachowań wśród znajomych, a więc relacje z rówieśnikami, którzy są członkami szkolnych klubów, angażują się religijnie, mają dobre oceny w szkole. Funkcja ochronna wynika z zaangażowania w relacje z osobami podejmującymi konwencjonalne (a nie problemowe) zachowania oraz spędzania czasu na konwencjonalnych aktywnościach⁵⁴. Wyniki badań potwierdzają także, że kontakty z rówieśnikami, którzy potępiają przemoc hamują powstawanie zachowań agresywnych u swoich kolegów⁵⁵. Istnieją również badania wskazujące na to, że rówieśnicy wpływają na skuteczność terapii. Młodzi ludzie, którzy mają znajomych wspierających w abstynencji lepiej reagowali na leczenie⁵⁶.

⁵¹ S. Jaskulska, W. Poleszak, *Wykluczenie rówieśnicze*, [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, Łódź 2015.

⁵² C.L. Reitz-Krueger i in., *Community Influence*, s. 73.

⁵³ S.S. Luthar, *Resilience in development*, s. 770.

⁵⁴ R. Jessor, *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*, *Journal of Adolescent Health*, 1991, 12, s. 602-603.

⁵⁵ D.L. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis, *Adolescent Delinquency*, s. 422.

⁵⁶ K.C. Winters i in., *Adolescent Substance Abuse Treatment: A Review of Evidence-Based Research*, [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. 86.

Wraz z rosnącą otyłością u dzieci i młodzieży rola rówieśników w zdrowym żywieniu i fizycznej działalności staje się coraz bardziej powszechnym celem badania⁵⁷. Młodzież, która ma więcej znajomych, w porównaniu z młodzieżą samotną lub odrzuconą, zwykle angażuje się częściej i w bardziej zróżnicowane rodzaje aktywności fizycznej. Rówieśnicy są również w stanie modelować zdrowe zachowania żywieniowe⁵⁸.

Rówieśnicy zachęcają do pozytywnych zachowań w bardziej bezpośredni sposób poprzez presję rówieśników. McLeod ze współpracownikami przeprowadził (2008) wywiady z parami bliźniąt, gdzie jeden palił, a drugi nie. Niepalący raportowali o silnej presji ze strony swoich przyjaciół by nie palić i czuli, że palenie nie było zgodne z obrazem ich grupy rówieśniczej⁵⁹. Wsparcie rówieśnicze i zachowania prospołeczne zostały również połączone z konsekwentnym używaniem prezerwatyw wśród aktywnych seksualnie nastoletnich Afroamerykanów⁶⁰.

Relacje rówieśnicze mogą stanowić dla nastolatków źródło szczęścia. W jednym z badań uzyskano wyniki wskazujące, że codzienne pozytywne doświadczenia z rówieśnikami były predyktorem optymizmu wśród młodzieży⁶¹. Ustalono, że stosunki między rówieśnikami u nastolatków mają pozytywny wpływ na ich wyniki w nauce i ogólną samoocenę⁶². Prowadzone badania wykazały także, że przywiązanie do rówieśników jest predyktorem poczucia własnej wartości⁶³ oraz wykazano interakcje wsparcia rówieśniczego dla pozytywnego nastroju⁶⁴.

Wreszcie relacje rówieśnicze mogą pomóc w **buforowaniu narażenia na inne czynniki ryzyka** w domu lub środowisku lokalnym. Na przykład, przyjaźń jest niezwykle ważna, kiedy w rodzinie pochodzenia dochodzi do negatywnych zjawisk, na przykład przemocy. Istnieją dowody, że odporność (*resilience*) jest rzadka wśród dzieci doświadczających przemocy w rodzinie.

⁵⁷ S. Salvy i in., *Influence of peers and friends on children's and adolescents' eating and activity behaviors*, *Physiology and Behavior*, 2012, 106(3), s. 369-378.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Za: C.L. Reitz-Krueger i in., *Community Influence*, s. 74.

⁶⁰ Elkington, Bauermeister, Zimmerman, 2011, za: Tamże,

⁶¹ S. Orejudo i in., *Optimism in adolescence: A crosssectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students*, *Personality and Individual Differences*, 2012, 52, s. 812-817.

⁶² G.A. Liem, A.J. Martin, *Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement*, *The British Psychological Society*, 2011, s. 183-206.

⁶³ H. Liberska, K. Głogowska, M. Deja, *Przywiązanie do rodziców i rówieśników jako predyktor samooceny w okresie adolescencji*, *Czasopismo Psychologiczne*, 2016, 22, 2, s. 219-227.

⁶⁴ S.M. Weinstein i in., *The Time-Varying Influences of Peer and Family Support on Adolescent Daily Positive and Negative Affect*, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2006, 35, 3, s. 420-430.

W tym kontekście prowadzono badania, wskazujące na znaczenie pozytywnych relacji z alternatywnymi osobami udzielającymi opieki i wsparcia jako przyczyniającymi się do zwiększenia szans na pozytywny rozwój. Na przykład, posiadanie odwzajemnionej relacji przyjacielskiej wiązało się ze wzrostem poczucia własnej wartości, co przyczyniało się do zmniejszenia poczucia samotności, zwiększenia postrzeganej akceptacji, poprawy umiejętności społecznych, a także modyfikował się uaktualniany wzór przywiązania⁶⁵. Dla młodzieży z rodzin o słabej koherencji i ubogich zdolnościach adaptacyjnych przyjaźnie wysokiej jakości były pozytywnie powiązane z kompetencjami społecznymi i poczuciem własnej wartości⁶⁶.

Podczas gdy rówieśnicy z pewnością mają potencjał do działania jako czynnik ryzyka w życiu nastolatków, to jednak relacje ze zdrowymi, prospołecznymi rówieśnikami mogą promować pozytywne zachowania i odporność⁶⁷. Analiza dostępnych badań wskazuje więc, że poczucie dobrostanu, zdrowia i podejmowane zachowania są często wynikiem kontaktów z kolegami i koleżankami. Wspieranie zdrowia młodzieży powinno więc odnosić się do tego ważnego kontekstu ich życia, jakim jest kontekst rówieśniczy oraz kształtowania umiejętności społecznych ważnych dla budowania i utrzymywania satysfakcjonujących relacji.

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.
- Beisert M., *Dorastanie seksualne – pomost ku dorosłości*, [w:] *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, red. J. Miluska, „Bonami” Wydawnictwo – Drukarnia, Poznań 2001.
- Beisert M., *Trud dorastania seksualnego*, [w:] *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Zakład Wydawniczy – K. Domke, Poznań 2004.
- Bierman K., Wargo J.B., *Predicting the longitudinal course associated with aggressive rejected, aggressive (non rejected), and rejected (non aggressive) status*, *Development and Psychopathology*, 1995, 7(4).
- Bobrowski K., *Czas wolny a zachowania ryzykowne młodzieży*, *Alkoholizm i Narkomania*, 2007, 20, 3.
- Choukas-Bradley S., Prinstein M.J., *Peer Relationships and the Development of Psychopathology*, [w:] *Handbook of Developmental Psychopathology*, red. M. Lewis, K.D. Rudolph, Springer Science+Business Media, New York 2014.
- Cillessen A.H., Van Ijzendoorn H.W., Van Lieshout C.F., Hartup W.W., *Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities*, *Child Development*, 1992, 63(4).

⁶⁵ S.S. Luthar, *Resilience in development*, s. 754.

⁶⁶ Gauze, Bukowski, Aquan-Assee, Sippola, 1996, za: C.L. Reitz-Krueger i in., *Community Influence*, s. 74.

⁶⁷ C.L. Reitz-Krueger i in., *Community Influence*, s. 74.

- Connolly J., Johnson A., *Adolescents' romantic relationships and the structure and quality of their close interpersonal ties*, *Personal Relationships*, 1996, 3.
- Crick N.R., Dodge K.A., *A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment*, *Psychological Bulletin*, 1994, 115.
- Cybal-Michalska A., Kanclerz B., Myszkowska-Strychalska L., Peret-Drażewska P., *Młodzież w sferze doświadczeń edukacyjno-zawodowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Dodge K.A., Coie J.D., *Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 53(6).
- Dunphy D., *The social structure of urban adolescent peer groups*, *Sociometry*, 1963, 26.
- Flannery D.L., Hussey D., Jefferis E. *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, [w:] *Handbook of adolescent behavioral problems: evidence-based approaches to prevention and treatment*, red. T.P. Gullotta, G.R. Adams, Springer, New York 2005.
- Fleming C.B., Catalano R.F., Haggerty K.P., Abbott R.D., *Relationships between level and change in family, school, and peer factors during two periods of adolescence and problem behavior at age 19*, *Journal of Youth and Adolescence*, 2010, 39(6).
- Foster S.L., *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, [w:] *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*, red. D.J. Bell, S.L. Foster, E.J. Mash, Cambridge University Press, New York 2005.
- Furman W., Shaffer L., *The role of romantic relationships in adolescent development*, [w:] *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research and practical implications*, red. P. Florsheim, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 2003.
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.
- Izdebski Z., *Wiedza, przekonania o HIV/AIDS w społeczeństwie polskim. Zachowania seksualne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Jankowiak B., Gulczyńska A., *Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje*, *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2014, 5(1).
- Jaskulska S., Poleszak W., *Wykluczenie rówieśnicze*, [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, theQ studio, Łódź 2015.
- Jessor R., *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*, *Journal of Adolescent Health*, 1991, 12.
- Jessor R., Van Den Bos J., Vanderryn J., Costa F.M., Turbin M.S., *Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change*, *Developmental Psychology*, 1995, 31.
- Kernberg O.F., *Związki mitosne*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998.
- Kossowska A., Mościkier A., *Grupa rówieśników a przestępczość młodzieży*, [w:] *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978.
- Krukowski A., *Problemy zapobiegania przestępczości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Liberska H., Głogowska K., Deja M., *Przywiązanie do rodziców i rówieśników jako predyktor samooceny w okresie adolescencji*, *Czasopismo Psychologiczne*, 2016, 22, 2.
- Liem G.A., Martin A.J., *Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement*, *The British Psychological Society*, 2011.
- Luthar S.S., *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, [w:] *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, red. D. Cicchetti, D.J. Cohen, Wiley, New York 2006.

- Misztal B., *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Ossolineum, Warszawa 1974.
- Mościcka L., *Przestępczość nieletnich*, Ossolineum, Wrocław 1970.
- Newman B.M., Newman P.R., *Development through life: a psychosocial approach*, Brooks/Cole Publishing Company, California 1987.
- Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Orejudo S., Puyuelo M., Fernandez-Turrado T., Ramos T., *Optimism in adolescence: A cross-sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students*, *Personality and Individual Differences*, 2012, 52.
- Pawelczyńska A., *Przestępczość grup nieletnich*, Książka i Wiedza, Warszawa 1964.
- Piotrowski K., Wojciechowska J., Ziółkowska B., *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, [w:] *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, red. A.I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Prinstein M.J., La Greca A.M., *Childhood peer rejection and aggression as predictors of adolescent girls' externalizing and health risk behaviors: A 6-year longitudinal study*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2004, 72(1).
- Reitz-Krueger C.L., Nagel A.G., Guarnera L.A., Reppucci N.D., *Community Influence on Adolescent Development*, [w:] *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, red. T.P. Gullotta i in., Springer Science+Business Media, New York 2015.
- Rew L., Carver T., Li Ch., *Early and risky sexual behavior in a sample of rural adolescents*, *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 2011, 34.
- Romano J.L., *Prevention Psychology: Enhancing Personal and Social Well-Being*, American Psychological Association 2015.
- Salvy S., de la Haye K., Bowker J.C., Hermans R.C.J., *Influence of peers and friends on children's and adolescents' eating and activity behaviors*, *Physiology and Behavior*, 2012, 106(3).
- Sieving R.E., Eisenberg M.E., Pettingell S., Skay C., *Friends' influence on adolescents' first sexual intercourse*, *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 200, 38.
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Tucker Halpern C., *Biological Influences on Adolescent Romantic and Sexual Behavior*, [w:] *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research and practical implications*, red. P. Florsheim, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 2003.
- Weinstein S.M., Mermelstein R.J., Hedeker D., Hankin B.L., Flay B.R., *The Time-Varying Influences of Peer and Family Support on Adolescent Daily Positive and Negative Affect*, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2006, 35, 3.
- Winters K.C., Botzet A.M., Fahnhorst T., Stinchfield R., Koskey R., *Adolescent Substance Abuse Treatment: A Review of Evidence-Based Research*, [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.

IWONNA MICHALSKA
ORCID 0000-0003-0718-9443

Uniwersytet Łódzki

W OCZEKIWANIU NA NIEPODLEGŁOŚĆ. STANOWISKO LUBELSKIEJ „SZKOŁY POLSKIEJ” (1916-1918) WOBEC EDUKACJI NARODOWEJ¹

ABSTRACT. Michalska Iwonna, *W oczekiwaniu na niepodległość. Stanowisko lubelskiej „Szkoły Polskiej” (1916-1918) wobec edukacji narodowej* [Waiting for Independence. The Position of the Lublin Magazine Titled *Szkoła Polska* (1916-1918) Concerning National Education]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 75-87. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.5

This work reconstructs opinions concerning national education in independent Poland presented in 1916-1918 in the magazine titled *Szkoła Polska* (*Polish School*) – a body of a local division of Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego (Polish Teachers' Association) in Lublin. The main goal of education was understood as instilling patriotism in the young generation of Poles based on their own most valuable achievements rather than on remembrance of injuries and persecution suffered at the hands of the enemy. It was believed that the memory of the past should be cherished, yet it could not dominate the present and the future. It was demanded that 7-year obligatory elementary schools should be established as well as 4-year secondary schools and 3-4-year occupational schools. What was deemed important was the need to involve illiterate adults in mandatory schooling and to provide additional education to graduates. It was maintained that the reborn Polish education system should be open to the latest pedagogical trends and, most of all, it should replace verbalism and teaching from books with teaching through experience. It was the teachers that were supposed to guarantee good education of children and teenagers, as they were active, creative, independent, had requisite professional qualifications, and were willing to self-educate.

Key words: ideal upbringing, proposal of school system, education and self-education of teachers, *Szkoła Polska* in Lublin, Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego

Wprowadzenie

Wojna rozpoczęta w 1914 roku z jednej strony niosła ze sobą straty materialne i społeczne oraz nędzę ludności, natomiast z drugiej dawała Polakom

¹ Praca naukowa finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Szlakami Polski Niepodległej” w latach 2018-2023; nr projektu 01SPN 17 0020 18; kwota finansowania 751 222 zł.

nadzieję na zmianę sytuacji politycznej, która mogła zaowocować uzyskaniem większej autonomii albo nawet niepodległości. Powstałe już wcześniej, bo w 1905 roku w zaborze rosyjskim organizacje nauczycielskie: Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego i Polski Związek Nauczycielski, a w 1916 roku Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych oraz w zaborze austriackim Krajowy Związek Nauczycielstwa Polskiego w Galicji, przemianowany w roku 1913 na Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego, które w następnych latach zawierały w celu konsolidacji różne porozumienia, w tym właśnie okresie nasiliły dyskusje nad kształtem oświaty w wolnym kraju². Już w listopadzie 1914 roku Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego powołało Komisję Pedagogiczną pod przewodnictwem ks. Jana Gralewskiego, z udziałem Władysława Radwana, Bogdana Nawroczyńskiego, Pawła Sosnowskiego, Teodory Męczkowskiej, Władysława Przanowskiego i innych, w celu wypracowania głównych założeń przyszłego szkolnictwa polskiego, która z początkiem następnego roku ogłosiła przygotowany projekt. Przewidywał on trzystopniową strukturę kształcenia: 1) szkołę powszechną, siedmioletnią, ogólnokształcącą i obowiązkową; 2) szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe cztero- i trzyletnie; 3) szkoły akademickie (uniwersytety, politechniki, instytuty)³. Śmiałość i pionierskość tej koncepcji dostrzegano w przyrównywaniu do wzorów szkolnych ówczesnych krajów europejskich. Podkreślano:

Różnica zasadnicza między naszą szkołą powszechną a tak zwaną szkołą ludową w Europie polega na tym, że nasza szkoła jest podstawową szkołą publiczną, jest punktem wyjścia do całego systemu szkolnictwa narodowego (...) gdy w Europie szkoła ludowa pozostaje w bardzo luźnym związku ze szkołami innych stopni (...) nie jest związana z nimi ani programem naukowym, ani wyraźnym pokrewieństwem systemu⁴.

² R. Wroczyński, *Ruch nauczycielski w Warszawie w latach 1905-1914 i polemiki o kierunek oświaty i wychowania*, Przegląd Historyczno-Oświatowy, 1959, 1, s. 5-6; Z. Marciniak, *Sprawa upowszechnienia nauczania początkowego w Królestwie Polskim. Sierpień 1914-sierpień 1917*, Warszawa 1962, s. 88-91; S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 32-33; Z. Marciniak, *Procesy zjednoczeniowe w ruchu nauczycielskim na ziemiach polskich w latach 1915-1919*, Warszawa 1969, s. 8-9; F. Filipowicz, *Narodziny ruchu*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów*, red. B. Grześ, Warszawa 1986, s. 73-98; M. Marczuk, *Walka Związku Nauczycielstwa Polskiego o postępowy program oświatowy 1919-1939*, Warszawa 1970, s. 27-32; A. Cieśla, *Związek Nauczycielstwa Polskiego w województwie warszawskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń 2000, s. 34-40.

³ *Prace Komisji Pedagogicznej przy SNP, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1915*, z. 4-5, s. 627. Zob. też: F.W. Araszkiewicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca na ziemiach polskich w latach 1915-1918*, *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 1967, 10, s. 175-176; W. Polkowski, T. Wojeński, *Z dziejów walki o powszechność nauczania i jednolitość szkolnictwa w Polsce*, Przegląd Historyczno-Oświatowy, 1959, 1, s. 17-18.

⁴ R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, Warszawa 1980, s. 270.

Stowarzyszenie od początku istnienia zarówno swój punkt widzenia na edukację młodego pokolenia, jak i wszystkie inne kwestie łączące się z tym problemem prezentowało na łamach własnych czasopism wydawanych w Warszawie; kolejno w „Przeglądzie Pedagogicznym” (1882-1905), „Szkoła Polskiej” (1906-1907), „Sprawach Szkolnych” (1908), „Wychowaniu w Domu i w Szkole” (1908-1916) i od 1917 roku ponownie w „Przeglądzie Pedagogicznym”⁵. Pod koniec maja 1916 roku, w okupowanym wówczas przez władze austriackie Lublinie, drugim po Warszawie najważniejszym ośrodkiem życia politycznego Królestwa, tamtejszy oddział terenowy SNP powołał do życia dwutygodnik „Szkoła Polska”, nawiązujący swym tytułem do wcześniej wydawanego przez władze centralne Stowarzyszenia warszawskiego periodyku. W pierwszym numerze pisma, w artykule wstępnym apelowano do czytelników, by zrozumieli ważność czasów, w jakich przyszło im żyć. Pisano:

Czas wojny jest przejściowym, przyszłość powojenna nieodgadniona, nieznanne losy stwarzanej w chwili obecnej organizacji wychowawczej. Mimo to musimy gmach szkolnictwa narodowego budować, tak jakby nie było tego drżenia gruntu pod stopami, jakby ta budowla była niewzruszoną. (...) Budujemy więc tak jakby wojny nie było⁶.

W ramowej deklaracji nakreślono, że w tej sytuacji najważniejszymi wyzwaniami stają się: po pierwsze – ideowe, moralne i społeczne wychowanie młodego pokolenia; po drugie – stworzenie powszechnego, publicznego szkolnictwa ludowego; po trzecie – silne skoncentrowanie się na szkolnictwie średnim, mającym kształcić przyszłą inteligencję i przewodników społeczeństwa; po czwarte – kształtowanie nowego typu nauczyciela.

Propozycje „Szkoły Polskiej” w sprawie edukacji młodego pokolenia Polaków

Istotnym problemem podniesionym przez redakcję lubelskiego periodyku stała się kwestia ideału, jaki powinien przyświecać instytucjonalnemu wychowaniu dzieci i młodzieży. Uważano, że wyrastać on musi samoistnie z przekonań społeczeństwa i rozumienia przez niego roli narodowej szkoły. Tłumaczono, że nie ma potrzeby szczegółowego dokonywania jego opisu wraz z precyzyjnym określaniem swoistych cech i wyznaczników. Za wystarczające uznano proste ujęcie ideału, choćby hasłowe, ale jasno przybliżające „jądro”, wokół którego skupiać miałby się proces wychowawczy. Wyjaśniano

⁵ F. Filipowicz, *Zarys rozwoju polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego*, [w:] *Czasopiśmiennictwo pedagogiczne w Polsce Ludowej*, red. F. Filipowicz, Warszawa 1981, s. 37-38; A. Białowiejski i in., *„Przegląd Pedagogiczny” 1882-1905. Dzieje wydawnictwa*, Warszawa 1907.

⁶ *Chwila obecna*, „Szkoła Polska” 1916, nr 1, s. 1-2.

równocześnie, że szkoła z wykładowym językiem polskim, ale bez wewnętrznego przesłania, nie będzie miała narodowego charakteru⁷. Z tego powodu szkołę polską uznano za naturalne miejsce kształtowania patriotyzmu. Przestrzegano jednak przed budowaniem więzi z ojczyzną na pamięci krzywd, klęsk i prześladowań, na mistycyzmie i nabożności przekazywanej z pokolenia na pokolenia. Takie podejście traktowano jako cechę ludzi zniewolonych, którzy własną tożsamość i jedność opierają oraz utrwalają dzięki nieprzyjaznym czynom wrogów, zamiast czynić to na własnych najwartościowszych dokonaniach. Pisano:

A jednak – choć nam jest przeniejdroższym klejnotem w skarbcu narodowym doznań z przeszłości – ów patriotyzm stygmatyczny, to przecie wyjść ponad niego musimy; musimy odzyskać dla dusz nadchodzącego pokolenia ów słoneczny, państwowotwórczy patriotyzm „dawnych Polaków” (...), ale wolny od dręczycielskich samorozkrwawiań się, od narodowego biczowania się i zapiekłej wobec postronnych nieprzyjaciół mściwości⁸.

Z rozbudzaniem patriotyzmu łączono wszechstronne i wielowymiarowe poznawanie polskich ziem. Twierdzono jednak, że znajomość kraju ma polegać nie tylko na poznaniu jego granic, ukształtowania terenu, nazw rzek i miast, ale równie istotne jest przybliżanie zwyczajów i obyczajów, pieśni i strojów ludu polskiego, zabytków architektonicznych, miejsc znaczonych bohaterskimi walkami za ojczyznę⁹. Zadaniem szkoły, niezależnie od jej typu, upatrywano również w takim przygotowaniu dzieci do późniejszych obowiązków, aby miały świadomość, że jako osoby dorosłe będą żyć i pracować nie tylko dla siebie, ale i dla wspólnego dobra. Z jednej strony widziano potrzebę przekazywania im nieprzemijalnych skarbów narodowych, z drugiej – koncentrowanie się na terażniejszości i perspektywie przyszłości¹⁰. Taki sam wydźwięk miały cytowane słowa ks. Jana Gralewskiego, który wyjaśniał, że „Duch szkoły musi odpowiadać zarówno potrzebom przyszłości, jak doświadczeniom przeszłości”¹¹. Za jedno z ważniejszych narzędzi sprzyjających realizacji tych celów uznano skauting – obejmujący młodzież szkół średnich i junactwo – przeznaczony dla dzieci ze szkół początkowych. Postulowano zakładanie tych organizacji na terenie placówek edukacyjnych i zachęcanie

⁷ W. R., *Nieporozumienie*, „Szkola Polska” 1916, nr 10, s. 2.

⁸ J. Żawar, *Nauczanie historii literatury polskiej w wychowaniu narodowym*, „Szkola Powszechna” 1916, nr 5, s. 10.

⁹ M. Dubaj, „Szkola Polska” a ziemia rodzinna, „Szkola Polska” 1916, nr 2, s. 13-14.

¹⁰ M. Kornowska, *Szkola ludowa polska*, „Szkola Polska” 1916, nr 5, s. 11-14; J. Kuncewicz, *Wychowanie wojskowe a szkoła*, „Szkola Polska” 1917, nr 24, s. 3; H. Wierciński, *Znajomość kraju i jego urządzeń*, „Szkola Polska” 1917, nr 24, s. 4-5; Z. K., *Luźne uwagi o szkolnictwie elementarnym*, „Szkola Polska” 1918, nr 36, s. 1-2.

¹¹ T. Sinko, *Budowa szkolnictwa polskiego*, „Szkola Polska” 1918, nr 38-39, s. 4.

uczniów do gromadnego uczestnictwa w szkolnych drużynach, które stwarzały warunki do przebywania w wartościowym życiu zbiorowym, wpajały cnoty obywatelskie, kształtowały praktyczne, aktywne, samodzielne postawy, uczyły odpowiedzialności za czyny własne i kolegów¹².

Ważnym wątkiem występującym na łamach „Szkoły Polskiej” było skupienie się na rozważaniach nad podstawami reformowania szkolnictwa w niepodległej już Polsce. W myśleniu tym podkreślano konieczność kierowania się następującymi zasadami: zachowaniem ciągłości tradycji pedagogicznej poprzez nawiązywanie i kontynuowanie idei zawartych w dziełach rodzimych autorów, odwoływaniem się do osiągnięć polskiej pedagogiki doby współczesnej, czerpaniem najlepszych rozwiązań z obcych wzorów edukacyjnych, szczególnie angielskich oraz amerykańskich i dostosowywaniem ich do własnych potrzeb, uwzględnianiem wyników badań naukowych dotyczących rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka, wdrażaniem i przestrzeganiem zasad higieny szkolnej, a w bezpośredniej pracy dydaktycznej zastępowanie werbalizmu i książkowego nauczania uczeniem się przez doświadczanie¹³.

Przyjmowano, że podstawą kształcenia w szkołach ludowych w pierwszych trzech latach nauki powinna być „nauka o rzeczach” oparta na ośrodkach zainteresowań, dająca znajomość najbliższego otoczenia – domu, szkoły, wioski czy okolicy. Jednym słowem, chodziło o przybliżenie i poznanie środowiska, w którym dziecko będzie kiedyś obywatelem. Przewidywano, że program kształcenia w tym czasie, oprócz religii, powinien sprowadzać się do czytania i pisania w języku ojczystym, podstawowych działań na liczbach całkowitych, nauce rysunków, ogrodnictwa i robót ręcznych. Kolejny, czteroletni okres edukacji przeznaczano na wprowadzanie uczniów w systematyczną naukę religii, języka polskiego, historii ojczystej i powszechnej, geografii, matematyki, przyrody, fizyki i chemii. W bardziej szczegółowych wskazówkach dotyczących edukacji polonistycznej stawiano akcent na odpowiedni dobór literatury zawierający fragmenty dzieł najznakomitszych pisarzy; w nauczaniu historii – skupienie się na głównych etapach dziejów starożytnych, średniowiecznych i pierwszych etapach dziejów nowożytnych wykładanych bez zbędnych dat, ale z objaśnianiem historii cywilizacji na podstawie zdjęć pomników i dzieł sztuki, wycieczek do muzeów i galerii obrazów; w nauczaniu geografii, niezależnie od wykorzystywanego podręcznika, wymaganie

¹² S. Plewiński, *Szkoła i wychowanie*, *Szkoła Polska* 1916, nr 1, s. 14; tenże, *Szkoła junacka*, *Szkoła Polska* 1917, nr 14, s. 1-5.

¹³ A. Mikulski, *Odbudowa*, *Szkoła Polska* 1916, nr 1, s. 12; H. Rowid, *Podstawy reformy szkoły polskiej*, *Szkoła Polska* 1916, nr 6, s. 8-12; L. Jaxa-Bykowski, *Wspólna praca*, *Szkoła Polska* 1917, nr 23, s. 7; Z. Kucharski, *Kilka uwag o pracy nad budową gmachu szkolnictwa narodowego*, *Szkoła Polska* 1917, nr 24, s. 7; J.K. Ludwiński, *Obserwacje astronomiczne w szkole*, *Szkoła Polska* 1917, nr 32, s. 11-17.

umiejętności posługiwania się kompasem i sporządzania map najbliższej okolicy; w kształceniu matematycznym, głównie na lekcjach geometrii, odwoływanie się do doświadczenia i obserwacji różnych figur i wielkości występujących w środowisku naturalnym; natomiast zapoznawanie z przyrodą – poprzez przyglądanie się światu roślin i zwierząt. Za właściwe miejsce do wprowadzania w zagadnienia fizyki i chemii uznano pracownie i laboratoria. Do przedmiotów typowo naukowych widziano potrzebę dołączenia rysunków, gimnastyki i prac ręcznych. W ramach tych ostatnich wymieniano naukę zręczności i stolarki dla chłopców, a dla dziewcząt – gotowania i szycia. Dopuszczano też w ostatnich klasach przyswajanie języka obcego, przede wszystkim narodów sąsiadujących z państwem polskim, a więc niemieckiego i rosyjskiego, a także pozostawiając do wyboru – języka angielskiego lub francuskiego. Doradzano, aby kształcenie to prowadzić nie metodą typowo filologiczną poprzez wprowadzanie w tajniki gramatyki i dokonywanie tłumaczeń, ale metodą obrazkowo-rozmówkową, która najszybciej umożliwia opanowanie języka obcego. Pojawiały się również głośy, aby do wszystkich szkół wprowadzić, niezależnie od lekcji religii, wykłady z zasad moralności dotyczące życia prywatnego i publicznego. Uzasadniając tę decyzję, zwracano uwagę na częste zaniedbania tej sfery wychowania przez rodzinę, co „pozwała na hodowlę i rozrost szkodników i pasożytów społecznych”¹⁴.

Oдноśnie szkół zawodowych (trzy- i czteroletnich), z uwagi na agrarny charakter kraju, widziano potrzebę powoływania licznych placówek typu rolniczego. Jednak – jak zauważono – tendencje związane z rozwojem przemysłowym w państwach europejskich, coraz silniej zaznaczające się w Królestwie, wymagały otwierania szkolnictwa technicznego, które przekazując wiedzę matematyczną, z nauk doświadczalnych, technologii obróbki materiałów, wreszcie organizując naukę rysunku maszyn oraz praktyki w warsztatach, przygotowywać będą fachowców – majstrów i mechaników¹⁵.

Natomiast czteroletnią ogólnokształcącą szkołę średnią lubelski periodyk postrzegał jako odpowiadającą w dużej mierze istniejącym już wyższym gimnazjom realnym i widział w niej miejsce pogłębiania gałęzi wiedzy obowiązujących w ostatnich latach szkoły powszechnej. Nie przesądzając jednoznacznie wewnętrznego sprofilowania poszczególnych klas tych szkół, dopuszczano istnienie zróżnicowanych podstaw programowych. Postulowano też, co było nowością, aby kilkadziesiąt godzin rocznie pozostawić do dyspozycji swobodnego rozporządzania przez dyrektora szkoły, stosownie do życzeń rodziców i miejscowych potrzeb. W programie nauczania języka

¹⁴ M. Dubaj, „Szkoła Polska” a ziemia, s. 13; F. Śliwiński, *O system nauczania w szkołach Państwa Polskiego*, „Szkoła Polska” 1917, nr 15, s. 4-6; H. Wierciński, *Nauka religii i moralności w szkole polskiej*, „Szkoła Polska” 1917, nr 34, s. 1-3.

¹⁵ F. Śliwiński, *O system nauczania w szkołach*, s. 6.

o czystego proponowano uwzględnić najważniejsze zagadnienia z zakresu gramatyki historycznej, położyć większy nacisk na lekturę, zrozumienie przemian języka i prądów literackich. Za niezbędne przyjmowano nauczanie języka angielskiego i francuskiego. Ponadto uważano, że w odniesieniu do przedmiotów humanistycznych powinno przyświecać rzetelne przygotowywanie uczniów do późniejszego podjęcia studiów uniwersyteckich, a nauki ścisłe i przyrodnicze winny przysposabiać do wyższego kształcenia technicznego. Z pewnością nie bez powodu przywoływano pismo senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z 1914 roku do Rady Szkolnej Krajowej, w którym zarzucono obniżanie poziomu przygotowania naukowego absolwentów gimnazjów przy równoczesnym wzroście świadectw maturalnych odznaczonych wyróżnieniami. Stan ten nazwano „smutnym i rozpaczliwym często”¹⁶. W ostatnim roku ukazywania się pisma ujawniły się wątpliwości dotyczące powołania do życia czteroletniej szkoły ogólnokształcącej. O ile podobny okres nauczania w szkołach zawodowych uznano za w pełni uzasadniony, to w odniesieniu do gimnazjów nie wyrażano już takiego optymizmu. Zwracano uwagę:

Jeśli bowiem (...) wykształcenie ogólne ma polegać na przyswojeniu sobie dzisiejszej kultury europejskiej, oczywiście ze szczególnym uwzględnieniem polskiej w zakresie uwzględnianym w dzisiejszych szkołach średnich, ogólnie kształcących, to cztery lata na nabycie go nie wystarczą¹⁷.

Poświęcając nieco uwagi zagadnieniom dydaktycznym w polskiej szkole, opowiadano się, niezależnie od stopnia kształcenia, za koniecznością znajomości przez nauczycieli wypracowanych dotychczas rozwiązań metodycznych dotyczących organizowania zajęć lekcyjnych oraz mocno akcentowano możliwości poszukiwania własnych nowatorskich sposobów przekazywania wiedzy. Swoje stanowisko uzasadniano następująco:

Jeżeli nauczyciela skrupujemy szablonowymi instrukcjami i z góry narzuconymi metodami i każdemu mu przestrzegać ich pod grozą dyscyplinarnych przepisów służbowych, wówczas z jednej części nauczycielstwa wyrobimy mechanicznych rutyniarzy, a innych najbardziej samodzielnych popchniemy w objęcia tak wielce szkodliwego anarchizmu pedagogicznego; dla tych wszelka metoda będzie z zniechęceniem kępulcem. By obydwu ostateczności uniknąć, najlepiej będzie dać nauczycielstwu swobodę i możliwość doświadczenia¹⁸.

Niezależnie od proponowanej struktury szkolnej, dwutygodnik „Szkoła Polska” zwracał uwagę, że publiczne szkolnictwo narodowe powinno obejmować

¹⁶ Tamże, s. 6-7; S. Stawomirski, *Jaka jest szkoła średnia w Galicji i od czego zacząć jej reformę*, „Szkoła Polska” 1917, nr 22, s. 4.

¹⁷ T. Sinko, *Budowa szkolnictwa*, s. 15.

¹⁸ W. Sierakowski, *O wolność szkolnej metody*, „Szkoła Polska” 1916, nr 11, s. 2.

mować również obowiązkową naukę alfabetów w wieku poszkolnym, obowiązkową naukę uzupełniającą w systemie wieczorowym, regularną rozbudowę szkolnictwa zawodowego, nauczanie pozaszkolne na odległość drogą szkół korespondencyjnych. Warto zauważyć, że przywiązując dużą rolę do alfabetyzacji społeczeństwa, wysuwano różne propozycje realizacji tego zamierzenia. Postulowano, aby organizować przy każdej szkole powszechnej dla niepiśmiennej młodzieży i dorosłych naukę popołudniową, w porach wieczornych lub w niedzielę, zobowiązać uchwałą gminy lub powiatu wszystkich analfabetów od 14. do 50. roku życia do regularnej nauki oraz zobligować rodziców, podobną decyzją władz lokalnych, do posyłania nieletnich na doksztalcenie, a pracodawców do zwalniania analfabetów z zajęć obowiązkowych na czas trwania nauki. Podpowiadano, że przymuszanie dorosłych do podjęcia nauki czytania i pisania mogłoby okazać się skuteczne poprzez ograniczenie praw obywatelskich analfabetów w wyborach na wszelkiego rodzaju urzędy, poprzez pobieranie opłat na rzecz szkolnictwa w każdym przypadku braku umiejętności podpisania się, kiedy to było wymagane czy poddanie niepiśmiennych pod nadzór władzy opiekuńczej na wzór opieki sieroczej¹⁹.

Odrębną kwestią podejmowaną przez „Szkolę Polską”, ale ściśle powiązaną z dobrym funkcjonowaniem całego szkolnictwa, stawała się kwestia przygotowania zawodowego nauczycieli. W pierwszej kolejności starano się określić kanon pożądanych cech osobowościowych sprzyjających wykonywaniu tej profesji. Zaliczono do niego spostrzegawczość, polegającą na szybkim ujmowaniu obserwowanych przedmiotów i jednoczesnym określaniu ich relacji z otoczeniem, dobrą pamięć, zapewniającą zgromadzenie szerokiej wiedzy naukowej i dowolne dysponowanie nią w wymaganych sytuacjach, bogatą wyobraźnię, ułatwiającą w przystępnej postaci przekazywanie uczniom wiadomości, umiejętność logicznego myślenia oraz zrozumiałego i poprawnego pod względem stylistycznym wyrażania własnych myśli. Mimo że wymienione przymioty uznawano za zdolności wrodzone, to wyjaśniano, że poprzez kształcenie i ćwiczenie nawet ci, którzy nie posiadają ich w dostatecznym stopniu rozwiniętych, mogą uzyskać pomyślne rezultaty²⁰.

Redaktorzy pisma, choć w większości reprezentowali pogląd, że nauczyciele szkoły powszechnej powinni legitymować się dyplomem ukończenia studiów uniwersyteckich, to zdawali sobie jasno sprawę, że ten sposób „życzeniowego” myślenia w istniejących warunkach braku kadry pedagogicznej i wcale nierzadkich przypadkach zastępowania jej osobami z wykształceniem elementarnym, nie będzie mógł jeszcze długo doczekać się urzeczywistnie-

¹⁹ J. Sołtys, *Szkoły wieczorowe i korespondencyjne*, „Szkola Polska” 1916, nr 7, s. 19; tenże, *Nauka pisania i czytania dla dorosłych*, „Szkola Polska” 1916, nr 8, s. 16.

²⁰ Ks. F. Krasuski, *Nauczyciel*, „Szkola Polska” 1916, nr 6, s. 3.

nia. Stąd, za bardziej realne przyjęto rozwiązanie uzyskiwania kwalifikacji uprawniających do nauczania w szkołach najniższego stopnia w seminariach nauczycielskich. Podawano przykłady takich zakładów w Niemczech, koncentrując się głównie na ich organizacji, „filozofii kształcenia”, szczegółowych programach nauczania. I choć nie polecano bezpośredniego przeszczepiania tych wzorów na grunt rodzimy, to traktowano je jako właściwy kierunek do tworzenia własnych instytucji edukujących nauczycieli. Nie rozstrzygając o ich organie założycielskim – państwie, władzach lokalnych, stowarzyszeniach, czy też osobach prywatnych – wskazywano, że wszystkie winny uzyskać w miarę jednolitą organizację²¹. Postulowano, aby plan przedmiotów naukowych uwzględniał dodatkowo zdobywanie wiedzy o Polsce współczesnej²², niezbędnej dla zrozumienia aktualnych i przyszłych problemów bytu narodowego, a seminarzysta uczestniczył w pracach kół zainteresowań i abstynenckich, „Towarzystwie Bratniej Pomocy” oraz był przysposabiany praktycznie do prowadzenia drużyn harcerskich i kooperatyw szkolnych²³. Należy podkreślić, że edukację w seminarium nauczycielskim traktowano jedynie jako początek permanentnego dalszego zdobywania wiedzy. Nie przez przypadek przywołano słowa niemieckiego dydaktyka Franciszka Regenera, który pisał:

Seminarium nie zdoła żadną miarą wyposażyć młodego nauczyciela w całkiem ukończone wykształcenie; może założyć tylko fundament wiedzy, wskazać drogi do dalszego kształcenia i doskonalenia się. Kto nie pracuje sam nad sobą pozostanie początkującym i partaczem przez całe życie, a już co najwyżej nabędzie tylko rutynistycznej wprawę²⁴.

Stąd redakcja pisma samokształcenie nauczycieli uznała za priorytetową sprawę, którą należało potraktować z dużą pieczołowitością. Do samodzielnej nauki nauczycieli podchodzono dwutorowo w zależności od sytuacji, w jakiej to grono się znajdowało. W przypadku osób posiadających wymagane przygotowanie zawodowe polecano w pierwszej kolejności lekturę prac filozoficznych

²¹ Tamże, s. 4; Ks. J. Kureczko, *Szkolnictwo a Konstytucja 3-go Maja*, „Szkoła Polska” 1916, nr 2, s. 9; M. Hornowska, *Kształcenie nauczycielstwa ludowego w Niemczech*, „Szkoła Polska” 1917, nr 16, s. 2-20; J. Ciembroniewicz, *Jakie stanowisko powinno zająć seminarium nauczycielskie w przyszłym społeczeństwie szkolnym*, „Szkoła Polska” 1917, nr 28, s. 8-11.

²² W przygotowanym przez Stanisława Dobrowolskiego programie tego przedmiotu przewidywano następujące zagadnienia: typ Polaka współczesnego, podłoże ekonomiczne ziem polskich, warunki historyczno-społeczne, statystyka ludności na ziemiach polskich, strona materialna życia polskiego, strona duchowa polskiego życia, wieś polska, miasta polskie, ogniska przemysłu, kresy polskie, Polacy na ziemiach obcych. Zob. *Nauka o Polsce współczesnej w seminarium nauczycielskim*, „Szkoła Polska” 1917, nr 24, s. 9-11.

²³ J. Ciembroniewicz, *O przygotowanie kandydatów zawodu nauczycielskiego do życia*, „Szkoła Polska” 1917, nr 21, s. 9-10; *Nauka o Polsce współczesnej*, s. 9-11.

²⁴ Ks. F. Krasuski, *Nauczyciel*, s. 5.

i psychologicznych, a następnie czytanie książek z dziedziny pedagogiki, dydaktyki ogólnej i poświęconych metodykom nauczania poszczególnych przedmiotów. Systematycznemu nabywaniu wiedzy powinny towarzyszyć własne przemyślenia i wymiana poglądów ze szkolnymi koleżankami i kolegami. Dopelnienie tych zabiegów widziano w uczestniczeniu w specjalnie organizowanych zebraniach przeznaczonych na dyskusje w sprawach naukowych, udziale w konferencjach i obserwacji prowadzonych lekcji przez doświadczonych nauczycieli. Dla ułatwienia poszukiwań bibliotecznych podawano wykazy tytułów publikacji, z którymi regularnie powinni się zapoznawać. Inne wskazówki dawano nauczycielom bez kwalifikacji. W tym przypadku ich własna praca miała rozpoczynać się „od podstaw”, czyli od pełnego opanowania treści nauczanych przedmiotów. Zważywszy, że część z nich kończyło szkołę elementarną wiele lat wcześniej, część uzyskiwało wykształcenie domowe, nie zawsze dające systematyczną wiedzę, kontakt z obowiązującym programem nauczania przysparzał im wiele trudności, dlatego zalecano drobiazgowo zapoznanie się z elementarzem, podręcznikami arytmetyki, przyrody, historii, geografii i stosownymi wiadomościami zawartymi w pozycjach metodycznych. Tak zorganizowane powtarzanie, a niekiedy przyswajanie materiału dydaktycznego, mogło przebiegać w postaci indywidualnej lub zbiorowej, jednak, jak jednoznacznie informowano, miało ono być jedynie wstępem do samokształcenia zasadniczego. Przy okazji wyjaśniano czytelnikom, że tylko nauczyciel odczuwający potrzebę stałego doskonalenia się, starający się podwyższać umiejętności pedagogiczne i stale obcujący z literaturą fachową stanie się podstawowym elementem nowoczesnej szkoły²⁵.

O tym, że redakcja pisma przywiązywała dużą rolę do zawodowego doskonalenia nauczycieli najmłodszych klas świadczy dołączanie po poszczególnych numerów „Szkoły Polskiej” specjalnej rubryki – „Szkoła Ludowa”. Zawierała ona artykuły o krótszych lub dłuższych rozmiarach, które miały na celu dopomaganie im w pokonywaniu trudności napotykanych w działalności dydaktyczno-wychowawczej, pokazywanie nowych rozwiązań metodycznych, tłumaczenie wyzwań nadchodzących czasów. Zamieszczano także teksty objaśniające funkcjonowanie dziecięcej uwagi oraz o możliwościach jej skupiania i rozwijania, pokazujące warunki stosowania i skuteczności kar oraz nagród, inspirujące do stosowania innowacji na lekcjach biologii, historii i prac ręcznych, wreszcie wnikliwie omawiające kwestie nieuchronności wprowadzenia na całym terenie nowo powstałej Polski obowiązku szkolnego oraz niezbędności uczestniczenia w ruchach stowarzyszeniowych²⁶.

²⁵ Tamże, s. 5-7; W. Bochenek, *Pierwsze kroki na drodze do samokształcenia nauczyciela ludowego*, „Szkoła Polska” 1916, nr 10, s. 10-13.

²⁶ G. Z. D., *Kilka słów o niewadze dzieci w szkole ludowej*, „Szkoła Polska” 1916, nr 12, s. 22-24; Z. T., *Zrzeszajmy się!*, „Szkoła Polska” 1917, nr 15, s. 19-21; M. Dubaj, *O pracach ręcznych w szkole*

„Szkola Polska” zabrała również głos w sprawie kształcenia nauczycieli szkół średnich, dostrzegając nagłą potrzebę dokonania jego reformy. Dotychczasowe studia wyższe uznano za niewystarczające dla osoby, która miała być naukowym przewodnikiem młodzieży kontynuującej edukację na drugim stopniu kształcenia ogólnego. Apelowano o wprowadzenie dodatkowych skondensowanych wykładów akademickich obejmujących fachową wiedzę pedagogiczno-dydaktyczną i psychologiczną, uzupełnioną praktyką szkolną²⁷.

Zakończenie

Z treści zamieszczanych w organie lubelskiego Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego wynika, że redakcja liczyła się z faktem, że nie wszystkie środowiska nauczycielskie będą popierać prezentowane na jego łamach stanowisko. Wyrażając jednak nadzieję, że większość zrozumie jej intencje, konstatowała:

Na szczęście opinia publiczna oraz opinia kół zawodowych w zakresie wychowania w Królestwie Polskim zasadniczo usposobiona jest przychylnie dla wszelkiego rodzaju racjonalnych, głęboko pomyślanych innowacji w systemie szkolnym, choćby nawet daleko odbiegały od ustalonego szablonu, co usprawiedliwia nadzieję, że szkoły zorganizowane przez rząd polski odpowiednio do wymagań ducha czasu wejdą rychło w stadium pełnego rozkwitu i doprowadzą najbliższe pokolenia do tego uzdolnienia i rozmachu życiowego, jaki podziwiamy u Anglików, a zwłaszcza u Amerykanów²⁸.

Należy podkreślić, że czasopismo „Szkola Polska” włączając się w dyskusje nad przyszłym ustrojem szkolnym w suwerennej Polsce, nie proponowało własnych rozwiązań w tym zakresie, co spowodowane było faktem, że jako periodyk terenowego oddziału Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego przyjmowało ustalenia Komisji Pedagogicznej SNP. Prezentowało i popularyzowało nie tylko główne założenia projektu, ale podejmowało się ich wyjaśniania i uszczegóławiania, dając tym samym czytelnikom bardziej konkretny obraz zreformowanego szkolnictwa narodowego. Pomimo po-

ludowej, „Szkola Polska” 1917, nr 15, s. 17-23; Ks. F. Krasuski, *Nagrody i kary*, „Szkola Polska” 1917, nr 18, s. 21-24; nr 19, s. 21-24; nr 20, s. 21-24; nr 21, s. 23-24; M. Dubaj, *Szkola pracy. Wycinanki i roboty papierowe w szkole ludowej*, „Szkola Polska” 1917, nr 22, s. 21-24; nr 23, s. 21-24; M. Dubaj, *O kształceniu uwagi*, „Szkola Polska” 1917, nr 27, s. 23-24; nr 28, s. 17-24; S. Białas, *O nauce historii w szkole ludowej*, „Szkola Polska” 1918, nr 35, s. 22-24; J. P-as, *Musimy wprowadzić powszechne i obowiązkowe nauczanie*, „Szkola Polska” 1918, nr 37, s. 21-24; *Jak zapobiec brakowi środków naukowych*, „Szkola Polska” 1918, nr 40-41, s. 41-47; *O zakładaniu ogrodów szkolnych*, „Szkola Polska” 1918, nr 40-41, s. 47-48.

²⁷ F. Śliwiński, *O system nauczania*, s. 7.

²⁸ Tamże, s. 7-8.

dejmowania różnorodnych zagadnień najwięcej miejsca poświęcało jednak szkolnictwu pierwszego stopnia. Należy przypuszczać, że spowodowane było to świadomością wielu problemów, jakie niesło ze sobą obowiązkowe siedmioletnie kształcenie na tym poziomie wszystkich dzieci w odrodzonej Rzeczypospolitej. Nie sposób pominąć milczeniem, że przyzwyczajenie redaktorów periodyku i autorów artykułów do nazwy „szkoła ludowa” dawało o sobie znać nawet wówczas, kiedy była mowa o planowanej w przyszłości nowej szkole określanej mianem powszechnej. Operowano też zamiennie pojęciem szkoła elementarna. W najlepszym jednak razie termin szkoła powszechna pisano w cudzysłowie.

BIBLIOGRAFIA

Źródła drukowane

- Białas S., *O nauce historii w szkole ludowej*, „Szkola Polska” 1918, nr 35.
- Bochenek W., *Pierwsze kroki na drodze do samokształcenia nauczyciela ludowego*, „Szkola Polska” 1916, nr 10.
- Chwila obecna*, „Szkola Powszechna” 1916, nr 1.
- Ciembroniewicz J., *O przygotowanie kandydatów zawodu nauczycielskiego do życia*, „Szkola Polska” 1917, nr 21.
- Ciembroniewicz J., *Jakie stanowisko powinno zająć seminarium nauczycielskie w przyszłym społeczeństwie szkolnym*, „Szkola Polska” 1917, nr 28.
- Dubaj M., *„Szkola Polska” a ziemia rodzinna*, „Szkola Polska” 1916, nr 2.
- Dubaj M., *O pracach ręcznych w szkole ludowej*, „Szkola Polska” 1917, nr 15.
- Dubaj M., *Szkola pracy. Wycinanki i roboty papierowe w szkole ludowej*, „Szkola Polska” 1917, nr 22; nr 23.
- Dubaj M., *O kształceniu uwagi*, „Szkola Polska” 1917, nr 27; nr 28.
- G. Z. D., *Kilka słów o nieurwadze dzieci w szkole ludowej*, „Szkola Polska” 1916, nr 12.
- Hornowska M., *Kształcenie nauczycielstwa ludowego w Niemczech*, „Szkola Polska” 1917, nr 16.
- Jak zapobiec brakowi środków naukowych*, „Szkola Polska” 1918, nr 40-41.
- Jaxa-Bykowski L., *Wspólna praca*, „Szkola Polska” 1917, nr 23.
- Kornowska M., *Szkola ludowa polska*, „Szkola Polska” 1916, nr 5.
- Krasuski F., *Nauczyciel*, „Szkola Polska” 1916, nr 6.
- Krasuski F., *Nagrody i kary*, „Szkola Polska” 1917, nr 19; nr 20; nr 21.
- Kucharski Z., *Kilka uwag o pracy nad budową gmachu szkolnictwa narodowego*, „Szkola Polska” 1917, nr 24.
- Kuncewicz J., *Wychowanie wojskowe a szkoła*, „Szkola Polska” 1917, nr 24.
- Kureczko J., *Szkolnictwo a Konstytucja 3-go Maja*, „Szkola Polska” 1916, nr 2.
- Ludwiński K. L., *Obserwacje astronomiczne w szkole*, „Szkola Polska” 1917, nr 32.
- Mikulski A., *Odbudowa*, „Szkola Polska” 1916, nr 1.
- Nauka o Polsce współczesnej w seminarium nauczycielskim*, „Szkola Polska” 1917, nr 24.
- O zakładaniu ogrodów szkolnych*, „Szkola Polska” 1918, nr 40-41.

- P-as J., *Musimy wprowadzić powszechne i obowiązkowe nauczanie*, „Szkola Polska” 1918, nr 37.
- Plewiński S., *Szkola i wychowanie*, „Szkola Polska” 1916, nr 1.
- Plewiński S., *Szkola junacka*, „Szkola Polska” 1917, nr 14.
- Prace Komisji Pedagogicznej przy SNP*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1915, z. 4-5.
- Rowid H., *Podstawy reformy szkoly polskiej*, „Szkola Polska” 1916, nr 6.
- Sierakowski W., *O wolność szkolnej metody*, „Szkola Polska” 1916, nr 11.
- Sinko T., *Budowa szkolnictwa polskiego*, „Szkola Polska” 1918, nr 38-39.
- Sołtys J., *Szkoly wieczorowe i korespondencyjne*, „Szkola Polska” 1916, nr 7.
- Sołtys J., *Nauka pisania i czytania dla dorosłych*, „Szkola Polska” 1916, nr 8.
- Śliwiński F., *O system nauczania w szkołach Państwa Polskiego*, „Szkola Polska” 1917, nr 15.
- Stawomirski S., *Jaka jest szkola średnia w Galicji i od czego zacząć jej reformę*, „Szkola Polska” 1917, nr 22.
- W. R., *Nieporozumienie*, „Szkola Polska” 1916, nr 10.
- Wierciński H., *Znajomość kraju i jego urzędzeń*, „Szkola Polska” 1917, nr 24.
- Wierciński H., *Nauka religji i moralności w szkole polskiej*, „Szkola Polska” 1917, nr 34.
- Z. K., *Luźne uwagi o szkolnictwie elementarnym*, „Szkola Polska” 1918, nr 36.
- Z. T., *Zrzeszajmy się!* „Szkola Polska” 1917, nr 15.
- Żawar J., *Nauczanie historii literatury polskiej w wychowaniu narodowym*, „Szkola Powszechna” 1916, nr 5.

Opracowania

- Araszkievicz F.W., *Szkola średnia ogólnokształcąca na ziemiach polskich w latach 1915-1918*, Rozprawy z Dziejów Oświaty, 1967, 10.
- Białowiejski A., Jaczynowski A., Konopczyński E., Król K., Łagowski F., Szycówna A., *„Przegląd Pedagogiczny” 1882-1905. Dzieje wydawnictwa*, Drukarnia Wł. Łazarskiego, Warszawa 1907.
- Cieśla A., *Związek Nauczycielstwa Polskiego w województwie warszawskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Filipowicz F., *Zarys rozwoju polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego*, [w:] *Czasopiśmiennictwo pedagogiczne w Polsce Ludowej*, red. F. Filipowicz, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Filipowicz F., *Narodziny ruchu*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów*, red. B. Grześ, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986.
- Marciniak Z., *Procesy zjednoczeniowe w ruchu nauczycielskim na ziemiach polskich w latach 1915-1919*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1969.
- Marciniak Z., *Sprawa upowszechnienia nauczania początkowego w Królestwie Polskim. Sierpień 1914 – sierpień 1917*, Wydawnictwo PAN, Warszawa 1962.
- Marczuk M., *Walka Związku Nauczycielstwa Polskiego o postępowy program oświatowy 1919-1939*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970.
- Michalski S., *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Polkowski W., Wojeński T., *Z dziejów walki o powszechność nauczania i jednolitość szkolnictwa w Polsce*, Przegląd Historyczno-Oświatowy, 1959, 1.
- Wroczyński R., *Ruch nauczycielski w Warszawie w latach 1905-1914 i polemiki o kierunek oświaty i wychowania*, Przegląd Historyczno-Oświatowy, 1959, 1.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.

MAREK WALANCIK

ORCID 0000-0002-0091-8167

Akademia WSB

„UCIECZKI” MŁODZIEŻY W „NOWE ŚWIATY”

ABSTRACT. Walancik Marek, „Ucieczki” młodzieży w „Nowe Światy” [“Escapes” of Young People Into “New Worlds”]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 89-102. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.6

Undoubtedly, we have time when, as a result of the dizzying pace, young people grow up in “bizarre cultural patterns”. In the author’s opinion, modern youth are growing up in the space of eccentric signposts that lead to escape in the so-called “New Worlds”. Based on the results of empirical research on experimenting with drugs, psychoactive substances and other risky behaviors, it indicates the causes and effects of escaping in the so-called “New Worlds”.

Key words: New Worlds, youth, escapes, real world, virtual world

Tytułem wstępu

W abstrakcie pozwoliłem sobie napisać „Niewątpliwie mamy czas, kiedy na wskutek zawrotnego tempa miliony młodych ludzi dorasta w «przedziwnych wzorcach kulturowych»”. W mojej opinii, współczesna młodzież dorasta w przestrzeni ekscentrycznych drogowskazów, które prowadzą w nowe, nieznane światy. Swoje rozważania czynię na podstawie analizy wyników badań empirycznych dotyczących eksperymentowania z narkotykami, substancjami psychoaktywnymi oraz innymi zachowaniami problemowymi młodzieży¹.

¹ Do przygotowania artykułu wykorzystałem analizy wyników badań przeprowadzonych na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim. Przyjmując za Erall Babbim (E.R. Babbie, *The Practice of Social Research*, Wadsworth/Thomson Learning, All Rights Reserved 2001, s. 112-113), że celem badania jest eksploracja, opis i wyjaśnienie, w prezentowanym przypadku badacze założyli opis, zbadanie i wyjaśnienie problematyki ucieczki młodzieży w „Nowe Światy” pod wpływem zażywania narkotyków i dopalaczy, oraz ucieczki w świat wirtualny.

W zdecydowanej większości przyjmowaliśmy/przyjmujemy, że uciekamy przed czymś, przed kimś. Ucieczka może być z jakiegoś miejsca, to uciekanie lub ucieknięcie z niego. Ucieczka od czegoś nieprzyjemnego, niebezpiecznego lub trudnego, to działania, których celem jest zapomnienie o tym lub odizolowanie się od tego. W terminologii spotykamy: uciekanie, uciekanie skądś, przed czymś, nagle, opuszczenie jakiegoś miejsca, wydostanie się skądś, schronienie się gdzieś, ktoś ucieka w potrzebie, szuka pomocy, ratunku.

Z literatury tekstów biblijnych dowiadujemy się o ucieczce Mojżesza, przywódcy Izraelitów w okresie ich wyjścia z Egiptu i wędrówki do Ziemi Obiecanej², o ucieczce Rodziny Świętej do Egiptu w obawie przed Herodem³. Inne zaznane przykłady ucieczek, to na przykład ucieczka z obozów Auschwitz-Birkenau, ucieczka z Sobiboru, z łagrów, ucieczki z niewoli, bardzo często ucieczki z domu. Z ucieczką związana jest osoba, sytuacja lub miejsce, które daje nam schronienie przed czymś⁴.

Jako autor artykułu podjąłem próbę odpowiedzi na pytania: przed czym, przed kim ucieka współczesna młodzież, do jakich „Nowych Światów”? Zapewne, ucieczka sama w sobie, jako akt, działanie, budzi i będzie budziła wiele pytań, czasami bez odpowiedzi, chociażby te związane z aktem samobójstwa⁵. Czy jest to akt odwagi? Czy jest to ucieczka przed odpowiedzialnością?⁶

„Nowy Świat”, „Nowe Światy” w ujęciu historycznym

W przedstawianych rozważaniach nie postrzegam „Nowego Świata”, „Nowych Światów”, określanych geograficznie, przestrzennie, kulturowo,

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety, a narzędziem był samodzielnie skonstruowany kwestionariusz ankiety. Skonstruowano go opierając się na kafeterii dysjunktywnej (badany miał do wyboru jedną odpowiedź), jak i koniunktywnej (badany miał do wyboru 2, 5 odpowiedzi). W badaniach przeprowadzono również wywiady (na podstawie przygotowanych dyspozycji do wywiadu) z młodzieżą, lekarzami, rodzicami, terapeutami. Odbyły się w latach 2013-2014 i uczestniczyła w nich młodzież szkół ponadpodstawowych (N = 576) Regionu Górnego Śląska i Zagłębia Dąbrowskiego, w szerokim ujęciu. Efekty badań zamieszono między innymi w publikacji, która ukazała się w 2014 roku, jednak prezentowane ujęcie nie było zamieszczane. M.Z. Jędrzejko, M. Walancik, *Narkotyki i narkomania. Zjawiska globalne – problemy lokalne. Eksperymenty z narkotykami i innymi substancjami psychoaktywnymi wśród młodzieży i dzieci na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim*, Dąbrowa Górnicza 2014.

² W. Chrostowski, *Pięcioksiąg, czyli Tora Mojżesza*, Warszawa 2007, s. 128.

³ *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań 2006, s. 1395-1396 (Mt 2, 13-15).

⁴ *Nowy słownik języka polskiego PWN, P...Z*, red. M. Bańko, Warszawa, 2000, s. 885-886.

⁵ B. Hołyst, *Struktura i dynamika samobójstw w Polsce*, Studia Kryminologiczne, Kryminalistyczne i Penitencjarne, 1977, 7.

⁶ B. Hołyst, *Na granicy życia i śmierci*, Warszawa 1996.

charakterystycznych w okresie tak zwanych wielkich odkryć geograficznych dla nowo odkrytych lądów, jak Ameryka Południowa, Ameryka Północna, Ameryka Środkowa oraz Australia i Oceania, w odniesieniu do znanych od starożytności kontynentów Europy, Azji i Afryki, które zaczęto określać mianem „Starego Świata”. Warto jednak zatrzymać się na chwilę przy okresie odkryć geograficznych. Przyczyną wielkich odkryć geograficznych była rozbudzona ciekawość, chęć podróżowania, poznania, zdobywania, bogacenia się, czasami awanturniczy charakter osoby. Warto podkreślić, że aby podjąć się wyprawy w „Nowe Światy”, należało spełniać określone warunki, przynajmniej przez głównych organizatorów, odpowiedzialnych za wyprawy. Musieli oni posiadać określany zasób wiedzy geograficznej, technicznej, ogólnej, która umożliwiałyby daleką eksplorację podróżniczą.

Wszystkie te warunki zostały spełnione wskutek kumulacji wiedzy i postępu technicznego w Europie późnego średniowiecza⁷. Na początku XVII wieku po raz pierwszy w historii cywilizacja europejska zdobyła wiedzę o prawie wszystkich zamieszkałych kontynentach – był to początek nieodwracalnych zmian historycznych. Jednakże, nie był to koniec odkryć nowych kontynentów. Pozostała jeszcze Antarktyda, ale ludzkość po raz pierwszy w swej historii stała się we własnej świadomości „kompletna”. Nowe odkrycia geograficzne miały także wpływ na przemiany umysłowe zachodzące w Europie.

Zapewne jedną z cech charakterystycznych dla uciezki w „Nowe Światy” określane geograficznie, przestrzennie, kulturowo była rozbudzona ciekawość, z którą związana jest fantazja, marzenia o lepszej rzeczywistości, chęć zmiany na lepsze. Często był to awanturniczy tryb życia, niezgodny z prawem, obyczajem. Cecha ta często powodowała, że osoby takie zaciągały się na statki wypływające w nowe, nieznanne światy, ratując się ucieczką przed odpowiedzialnością prawną do Australii, Ameryki. Uciekano na Sicz ukraińską lub tam, jak mówi przysłowie „gdzie pieprz rośnie”, czyli nie tylko do Azji. Na pewno, żeby się wybrać za ocean, określane mianem „Wielkiej Wody”, na przełomie XIX i XX wieku trzeba było mieć marzenia, fantazję.

W podsumowaniu wątku „Nowych Światów” określane geograficznie, przestrzennie warto zwrócić uwagę na ich pozytywne i negatywne skutki. Zapewne do pierwszych możemy zaliczyć:

- odkrycie nowych terenów,

⁷ Bartolomeu Dias opłynął Przylądek Dobrej Nadziei w 1488 roku, Krzysztof Kolumb 12 października 1492 roku odkrył Amerykę, Vasco da Gama w 1498 roku wyprawił się do Indii, Ferdynand Magellan w latach 1519-1522 odbył pierwszą podróż dookoła świata, a Willema Janszooona w roku 1606 uznano za odkrywcę Australii.

- poznanie nowej kultury i tradycji (języka, zwyczajów, rytów, architektury itp.),
 - odkrycie i sprowadzanie nowych gatunków roślin (jak np. ziemniaki, pieprz, fasola, kukurydza, kakao, tytoń, papryka, pomidory, owoce cytrusowe),
 - odkrycie i sprowadzanie nowych gatunków zwierząt,
 - uzyskanie nowych surowców (złoto, srebro, diamenty),
 - rozwój wielu nauk i techniki (jak astronomia, geografia, kartografia, biologia), a co za tym postępuje – budowa lepszych statków, urządzeń (w tym nawigacyjnych), kompasów,
 - rozwój miast i państw nadmorskich,
 - rozwój chrześcijaństwa.
- Natomiast drugie to:
- niszczenie i degradacja kultury innych kultur i cywilizacji (np. Majów, Inków i Azteków),
 - narzucanie siłą swych praw i polityki kolonistom,
 - wojny,
 - powstawanie obszarów nieludzkiego wyzysku ekonomicznego i społecznego,
 - handel niewolnikami – niewolnictwo,
 - sprowadzenie – rozprzestrzenianie nieznanych dotąd chorób,
 - wymordowanie mieszkańców nowych ziem,
 - rozboje, kradzieże gwałty na ludności rdzennej,
 - piractwo,
 - niszczenie środowiska naturalnego,
 - narzucanie religii.

Oczywiście, to nie wszystkie pozytywne i negatywne skutki związane z wielkimi odkryciami geograficznymi, ucieczką do tamtych „Nowych Światów”. Nie wymieniłem polityki kolonializmu jako zjawiska negatywnego, który tak naprawdę rozpoczął się od epoki odkryć geograficznych, choć znany był już w starożytności i sprzyjał utrzymaniu zacofania gospodarki krajów uzależnionych⁸. Wszystkie te negatywne skutki można/należy uznać za patologiczne, będące pierwotnymi i generujące wiele innych, wtórnych, negatywnych skutków trwających przez cały okres epoki kolonializmu do współczesności (niechęć do kultury europejskiej, europejskiego modelu życia). Chociaż, jak pisze Grzegorz Dziamski, Europejczycy tworzą wprawdzie zbiorowość zamieszkującą określone terytorium, to nie mają jednego, wspólnego dla wszystkich Europejczyków języka; najzupełniej więc zasadne

⁸ W. Malendowski, Cz. Mojsiewicz (red.), *Stosunki międzynarodowe*, Wrocław 2004, s. 289 i 290.

wydaje się pytanie, czy istnieje jedna kultura europejska, czy też kultura europejska jest zbiorem różnych kultur narodowych, polilogiem kultur?⁹ Należy podkreślić, iż do ówczesnych „Nowych Światów” uciekały osoby dorosłe. Dzieci, młodzież były zabierane w przypadku uciezek rodziny; zdarzały się przypadki tak zwanych zaciągów na statki do pracy. Można przyjąć, iż uczestnicy uciezek w „Nowe Światy” kierowali się poszukiwaniem wrażeń, pracy i własnym bezpieczeństwem, pojmowanym jako ucieczka przed zagrożeniem.

Uciezki w tamte „Nowe Światy” generowały wiele negatywnych skutków, patologicznych zachowań, zarówno w wymiarze zbiorowym, jak i jednostkowym. Wyprawom tym towarzyszyło używanie środków psychoaktywnych¹⁰ (alkohol), a w późniejszym czasie narkotyków pochodzenia roślinnego oraz ich mieszanek, jak: heroina¹¹, kokaina, marihuana i haszysz, czy też grzybów: łysiczka lancetowata (*Psilocybe semilanceata*)¹² o działaniu odurzająco-halucynogennym, które przywędrowały wraz z odkryciem „Nowych Światów”. Popularnym halucynogenem używanym w tamtym okresie przede wszystkim przez szamanów był: muchomor czerwony (*Amanita muscaria*), bieleń dziędzierzawa (*Datura stramonium*), kaktus Peyote (*Lophophora Williamsii*), pokrzyk wilcza jagoda (*Atropa belladonna*), czy lulek czarny (*Hyoscyamus Niger*), mandragora (*Mandragora officinarum*), bylica piołun (*Artemisia absinthium*), lulecznica kraińska (*Scropolia carniolica*) oraz wiele innych¹³.

Współczesna rzeczywistość - współczesne „Nowe Światy”

Współczesna rzeczywistość, świat, w którym żyjemy, jak pisze Zbyszko Melosik, na przełomie wieków (i tysiącleci) jest zupełnie inny niż ten, jaki pamiętamy z lat naszego dzieciństwa. Nie jest ona już monolityczna i jedno-

⁹ G. Dziamski, *Kłopoty z kulturą*, Przegląd Kulturoznawczy, 2010, 2(8), s. 7; tenże, *Rola kultury w procesie integracji europejskiej*, „Europa Wschodu i Zachodu”, 3, Poznań 1999; tenże, *Education for Common Europe*, [w:] *Europaisierung der Bildungs-systeme*, red. Z. Drozdowicz, P. Gerlich, K. Glass, Wien - Poznań 2000.

¹⁰ R. McEntarffer, J. Weseley Allyson, *Barron's AP Psychology*, New York 2007, s. 79-80 (Substancje psychoaktywne znacząco zmieniają chemię zarówno mózgu, jak i całego organizmu. Poprzez procesy fizjologiczne zachodzące w mózgu pod wpływem ich zażywania wywołują zmiany stanu świadomości).

¹¹ G. Busse, *Morphine. Drugs the Straight Fact*, New York 2006, s. 15-20.

¹² Ch. Andersson, J. Kristinsson, J. Gry, *Occurrence and Use of Hallucinogenic Mushrooms Containing Psilocybin Alkaloids*, Copenhagen 2009, s. 54.

¹³ J. Wrona, *Dopalacze demony naszych czasów*, Częstochowa 2011, s. 11-18.

znaczna, lecz niejednorodna i sfragmentaryzowana, pełna tysięcy „małych”, sprzecznych narracji. Trudno w niej się odnaleźć i trudno ją opisać, a najtrudniej odpowiedzieć na pytania: jak(im) być, w jaki sposób żyć, jak wychowywać¹⁴. Edmund Wnuk-Lipiński pisze:

świat wszedł w fazę globalnych przekształceń, których konsekwencji nie jesteśmy w stanie do końca przewidzieć. Już prawie nic nie będzie takie jak kiedyś, a o przyszłości da się sensownie powiedzieć jedynie tyle, iż nie będzie ona prostą kontynuacją dnia dzisiejszego¹⁵.

Zygmunt Bauman określa współczesność poprzez „płynne życie” i „płynną nowoczesność” jako zjawiska blisko spokrewnione¹⁶. Według cytowanego Autora,

społeczeństwo „płynnej nowoczesności” to społeczeństwo, w którym warunki działania ulegają zmianie, zanim sposoby działania zdążą zakrzepnąć w zwyczajowych i rutynowych formułach. Płynność życia i płynność społeczeństwa zasilają się i wzmacniają wzajemnie. Płynne życie, podobnie jak płynne społeczeństwo, nie potrafi zbyt długo zachowywać swego kształtu ani utrzymać stabilnego kursu¹⁷.

„Nowy Świat” współcześnie to „Świat Wirtualny” (rzeczywistość wirtualna). Zapoczątkowany przez beletrystykę w literaturze przygodowej¹⁸ i *science-fiction* zagranicznej¹⁹, krajowej²⁰, później w filmie²¹ stał się rzeczywistością. Okazał się na tyle fascynujący, że obecnie niezmiennie znajduje się w literaturze²² i filmie. Jego treści oraz obrazy zdominowały roboty, cyborgi,

¹⁴ Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań – Kozięgłowy 2002, s. 15.

¹⁵ E. Wnuk-Lipiński, *Granice wolności: pamiętnik polskiej transformacji*, Warszawa 2003, s. 7.

¹⁶ Z. Bauman, *Płynne czasy: życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007, s. 5.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ J. Verne, *20.000 mil podmorskiej żeglugi*, Seria: Niezwykły świat Juliusza Verne'a, 1928, *Z Ziemi na Księżyc* 1865, przekł. J. Chorościcki, <http://www.comporecordeyros.cba.pl/lektury/Verne%20Juliusz%20-%20Z%20Ziemi%20na%20ksiezyc.pdf>. Audiobook czyta J. Zadura, H.G. Wellsa, Pierwsi ludzie na księżycu 2018.

¹⁹ I. Asimov, *Narodziny fundacji*, 2000, R.A. Heinlein, L. Monroe, *Hiob. Komedie sprawiedliwości*, 1984, D. Adams, *Autostopem przez Galaktykę*, 1978, D.A. Głuchowski, *Ja robot, Metro 2033*, 2005 („Metro trylogia Metro 2033”, „Metro 2034” i „Metro 2035”).

²⁰ S. Lem, *Dzienniki gwiazdowe*, 1957; *Solaris*, 1961; *Powrót z gwiazd*, 1961; *Niezwyciężony*, 1964; *Bajki robotów*, 1964.

²¹ Film „Podróż na Księżyc” (1902), „2001: Odyseja kosmiczna”, reż. Stanley Kubrick (1968), „Gwiezdne wojny”, reż. George Lucas, Irvin Kershner, Richard Marquand, Rian Johnson, J.J. Abrams (1977-2018), „E.T.” reż. Steven Spielberg (1982), „Łowca androidów” reż. Ridley Scott (1982), „Matrix” reż. Lily Wachowski, Lana Wachowski (1999), „Interstellar” reż. Christopher Nolan (2014), „Marsjanin” reż. Ridley Scott (2015).

²² F.W. Kres, *Król Bezmiarów*, 1992; A. Brzezińska, G. Wiśniewski, *Chwała ogrodów. Na ziemi niczyjej*, 2008, J. Dukaj, *Perfekcyjna niedoskonłość*, 2004 (przenosi nas w XXIX wiek); J.A. Zajdel,

statki kosmiczne. Bardzo często w połączeniu z nowymi formami życia królują w wydaniach literackich i produkcjach tego gatunku filmu. Po emisji filmu „2001: Odyseja kosmiczna” świat oszalał na punkcie tego typu gatunku filmu, który stał się elementem popkultury.

Świat wirtualny przyjmujemy najczęściej jako świat tworzony za pomocą technologii informacyjnej. Wydaje się, iż takie ujęcie pozwala na połączenie zastosowań informatyki i telekomunikacji, sprzętu komputerowego, oprogramowania, a także narzędzi oraz innych technologii. Wszystko to jest związane ze zbieraniem, przetwarzaniem, przesyłaniem, przechowywaniem, zabezpieczaniem i prezentowaniem informacji. Dostarcza ona użytkownikowi narzędzia, za pomocą których może on wytwarzać, pozyskiwać informacje, selekcjonować je, analizować, przetwarzać, gromadzić, zarządzać i przekazywać innym ludziom. Ten typ rzeczywistości jest nieskończony, tworzony, permanentnie wspomagany przez różnego rodzaju programy komputerowe, jak: aplikacje użytkowe, systemy operacyjne, programy narzędziowe, gry wideo, kompilatory i inne. Dodatkową atrakcyjność świata wirtualnego zwielokrotniają różnego rodzaju rozwiązania techniczne, pozwalające umieścić użytkownika w polu oddziaływania różnorodnych bodźców (wirtualne hełmy, rękawice, okulary)²³.

Współczesny świat wirtualny zyskał pełną aprobatę również w procesie kształcenia. Stał się elementem procesu kształcenia, szczególnie zawodowego, na poziomie oświatowym, wyższym, w edukacji pozaszkolnej. W okresie nazwanym „czasem profesjonalistów” w zdecydowanej większości dążymy do kształcenia opartego na technologiach informatycznych, z użyciem symulatorów. Wykorzystujemy tak zwane „jaskinie wirtualne” (stacjonarne, mobilne), w których dominuje oprogramowanie, oczujnikowanie i zastosowanie okularów Google Glass o rozszerzonej rzeczywistości, obsługiwanych głosem poprzez przetwarzanie języka naturalnego. Pozwala to przygotować nieskończoną liczbę sytuacji, z którymi możemy spotkać się w rzeczywistości. Technologia pozwala nam sprawdzić nasze reakcje na pojawiające się nowe sytuacje kryzysowe spowodowane siłami natury, czy przez człowieka. Zatem, poprzez systematyczne, wręcz permanentne kształcenie symulatorowe dajemy młodzieży wskazanie, iż przebywanie w świecie wirtualnym jest bardzo dobre, nie zważamy na konsekwencje wynikające z braku realnych relacji uczestników szkolenia.

Lalande 21185, 1966; Prawo do powrotu, 1975; Cylinder van Troffa, 1980; A. Sapkowski, Narrenturm, 2002; Boży bojownicy, 2004; Lux perpetua, 2006.

²³ P. Sitarski, *Czy rzeczywistość wirtualna to odkrycie nowego świata?* [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej XX wieku*, red. M. Hopfinger, Warszawa 2002.

Ucieczka w „Nowe Światy”, „Świat Wirtualny”, „Świat Tworzony”. Człowiek w świecie wielowarstwowego ryzyka

Współcześnie najczęściej mamy do czynienia z ucieczką od rzeczywistości, realu. W nawiązaniu do tematu artykułu, w ujęciu Arthura Rebera i Emily Reber:

Ucieczka od rzeczywistości (reality, flight from), to nic innego, jak: wykorzystywanie fantazji oraz wymaginowanej satysfakcji w celu uniknięcia kontaktu z przykrą rzeczywistością. Może objawiać się na różne sposoby, obejmując nadmierną skłonność do marzeń, niewłaściwą racjonalizację, skłonność do alkoholu i narkotyków²⁴.

Spróbujmy odpowiedzieć na pytanie: Kiedy mamy do czynienia z ucieczką od rzeczywistości w „Nowe Światy”? Kiedy działania z tym związane zastępują działania życia codziennego? Kiedy Internet, środek psychoaktywny, dopalacz staje się metodą na problemy codziennego życia i w konsekwencji powoduje ucieczkę od rzeczywistości?

„Nowy Świat” po użyciu środków psychoaktywnych, dopalaczy²⁵ definiuję jako stan, w którym występują psychofizyczne zaburzenia związane na przykład z bólem, urojeniami prześladowczymi, iluzjami, omamami i tym podobnymi, w wyniku których jednostka podejmuje działania ryzykowne, jak na przykład próba samobójcza, okaleczenia, próby skoków przez okno, kiedy jej zachowaniom towarzyszy nerwowość, agresja, brak koordynacji ruchowej, wielomówność, nieracjonalne wypowiedzi, pewność siebie, błogostan i tym podobne.

„Nowy Świat” w cyberprzestrzeni definiuję jako stan iluzoryczny świata realnego, w którym występują psychofizyczne zaburzenia związane z użyciem narzędzi informatycznych zastępujących działania życia codziennego, powodujące, iż osoba korzystająca z nich bardzo często zatracza poczucie rzeczywistości.

Świat wirtualny młodzieży stanowią gry komputerowe²⁶ o interesującej grafice, intrygujących efektach dźwiękowych. Trójwymiarowy obraz o bar-

²⁴ A.S. Reber, E.M. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa, 2005, s. 822.

²⁵ P. Jabłoński, M. Jędrzejko, *Narkotyki i paronarkotyki. Perspektywa polska*, Warszawa 2010, s. 97. Termin „dopalacze” używany jest potocznie do określenia pewnej grupy substancji syntetycznych i naturalnych, a także ich mieszanek o działaniu psychoaktywnym; K.A. Moore i in., *α-Benzyl-N-Methyl-phenethylamine (BNMPA), an impurity of illicit methamphetamine synthesis: Pharmacological evaluation and interaction with methamphetamine*, Drug and Alcohol Dependence, 1995, 39, s. 83 (Dokonali podziału dopalaczy ze względu na działanie, jakie wywołują w organizmie, pochodzenie i zawartość związków chemicznych).

²⁶ M. Bernasiewicz, J. Drozdowicz, *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym*, Kraków 2013.

dzo wysokim poziomie wykonania sprawia, iż osoba korzystająca z nich bardzo często zatracą poczucie rzeczywistości²⁷.

Warto wspomnieć, iż rzeczywistość tę w zdecydowanej większości odnosimy do współczesnej młodzieży, która na gruncie psychologii i pedagogiki jest definiowana najczęściej jako kategoria wiekowa jednostek będących w stanie przejściowym (fazie młodości) – między dzieciństwem a dorosłością, zmierzających w toku socjalizacji i rozwoju do osiągnięcia pełnej dorosłości. To grupa społeczna, która dzięki swej młodości i dynamice może stawać się czynnikiem zmiany społecznej i wywierać wpływ na przemiany całego społeczeństwa²⁸.

Młodzież w ujęciu socjologicznym to chłopcy, dziewczęta, osoby młode, młodzież szkolna, studencka, akademicka, harcerska, przedpoborowa. Z młodzieżą związany jest wiek dojrzewania, studium życia jednostki, okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością, który rozpoczyna się z początkiem dojrzewania płciowego, a kończy po osiągnięciu dojrzałości biologicznej i społecznej, zwany Adolescencją. Szybki wzrost fizyczny i rozwój psychiczny są na ogół przyczyną wielu napięć, stresów oraz innych zaburzeń emocjonalnych, objawiających się między innymi buntem przeciwko autorytetom: rodzicom, szkole, religii, oraz poszukiwaniem nowych „prawdziwych” wartości²⁹.

We wprowadzeniu do, wydanej w 2019 roku, pracy zbiorowej pod redakcją Mariusza Z. Jędrzejko i Autora artykułu odnajdujemy

Nasze dzieci wypłynęły na wielki ocean rzeczywistości realnej i cyfrowej. Ich podróz przypomina nieco wyprawę Magellana i Kolumba. Wiedzą, że płyną i że coś tam jest, ale nie zawsze wiedzą co i gdzie. Brakuje im map, i nawigatorów³⁰.

Na podstawie przeprowadzonych badań w latach 2012-2014 i 2016-2018 możemy wyodrębnić zarówno przyczyny uciezek w nowe światy, jak i ich skutki.

Przyczyny uciezek w „Nowe Światy”:

- globalny ekspansjonizm,
- silny wpływ przemian społecznych i ekonomicznych na przemiany oraz wzorce kulturowe,

²⁷ Ch. McCauley Ohannessian, *A longitudinal examination of the relationship between technology use and substance use during adolescence*, [w:] *Technology and Youth: Growing Up in a Digital World, Sociological Studies of Children and Youth*, red. S. Lee Blair, P. Neff Claster, S.M. Claster, Bingley 2015, s. 309.

²⁸ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 327.

²⁹ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 2000, s. 14.

³⁰ M.Z. Jędrzejko, M. Walancik, *Od rozwoju zaburzonego do zrównoważonego*, Milanówek – Warszawa 2019, s. 9.

- bardzo duże możliwości technologiczne (cyberświat, serwisy społecznościowe, gadżety technologiczne),
- łatwość dostępu do nowych technologii w otoczeniu,
- rewolucja cyfrowa,
- odcięcie się od problemów codzienności (szkoły, problemów rodzinnych, w tym problemów rodziców),
- nadmierne wymagania,
- brak bliskości,
- szukanie odskoczni,
- szukanie zastrzyków adrenaliny,
- ucieczka od nudy i beczynności,
- życie w prymacie natychmiastowości,
- hiperinflacja systemu wartości,
- defragmentaryzacja rodziny,
- rodzina w wektorze przesuniętego czasu.

Skutki ucieczek w „Nowe Światy”:

- rozpad rodziny,
- samobójcze śmierci,
- życie w samotności,
- zerwanie naturalnych relacji (rodzinnych, zawodowych, środowiskowych),
- utrata pracy,
- nienawiść internetowa,
- potęgowanie nacjonalistycznych nastrojów,
- radykalizm młodzieżowy – skręt w prawo,
- postawy nonkonformistyczne,
- fizyczna ucieczka ze środowiska domowego.

Podsumowanie

Zygmunt Bauman określa współczesność poprzez „płynne życie” i „płynną nowoczesność”³¹ jako zjawiska blisko spokrewnione. Według tegoż Autora, społeczeństwo „płynnej nowoczesności” to społeczeństwo, w którym warunki działania ulegają zmianie zanim sposoby działania zdążą zakrzepnąć w zwyczajowych i rutynowych formułach. Płynność życia i płynność społeczeństwa zasilają się i wzajemnie wzmacniają. Płynne życie, podobnie jak

³¹ Z. Bauman, *Płynne czasy: życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007, s. 5.

płynne społeczeństwo, nie potrafi zbyt długo zachowywać swego kształtu, ani utrzymać stabilnego kursu³². Obecnie

Nadszedł też czas roztapiania wzorców zależności i wzajemnych relacji (...) niedostatek takich właśnie wzorców, kodeksów i zasad, których można by przestrzegać, które można by uznać za punkty orientacyjne i którymi można by się kierować w przyszłości, staje się dzisiaj coraz bardziej widoczny³³.

Współczesna zmiana we wszystkich sferach życia jest tak duża, głęboka, iż nie nadążamy z ich diagnozą. Na przykład, kobiety

zwalczają w sobie nieprzydatne tradycyjne cechy kobiece, a przyjmują z ochotą męską korporacyjną tożsamość, z wszelkimi tego konsekwencjami³⁴.

Niewątpliwie, co podkreślali wielokrotnie badani, życie w kulturze natychmiastowości skłania do uciezek w „Nowe Światy”. Jak pisze Zbyszko Melosik,

młodzi ludzie żyją w nieustannym potoku nieokreślonej zmiany, kreowanej przez sytuację i impulsy. W takim sposobie myślenia znikają Pamięć i Historia – „nie ma na nie czasu”; zresztą każdy moment w przeszłości, który jest przywołany, znika w ogromnym pędzie i prymacie natychmiastowości³⁵.

Brak rozwiązań systemowych, ciągłości w polityce państwa w kategoriach aktywności zawodowej młodych ludzi, perspektyw rozwojowych oraz wiele innych przyczyn wynikających z „przemian społecznych, politycznych, obyczajowych i ekonomicznych”³⁶ sprzyja ucieczce w „Nowe Światy”, gdzie przez chwilę zapominają o kłopotach, czują się na pozór bezpieczni.

Gdybyśmy chcieli podsumować jednym zdaniem: dlaczego ludzie współcześnie uciekają w „Nowe Światy”, można powiedzieć, iż chcą odciąć się od problemów codziennego życia. Można też zaryzykować tezę, iż nie ma jednostki, która nie chciałaby uciec od rzeczywistości. Stawianie czoła problemom jest o wiele trudniejsze, niż ucieczka w „Nowy Świat”, „Świat Wirtualny”, „Świat Tworzony”. Wszystko byłoby OK do momentu, kiedy „Nowy Świat”, „Świat Wirtualny”, „Świat Tworzony” nie stanie się metodą

³² Tamże,

³³ Tamże, s. 14-15.

³⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Sukces edukacyjno-zawodowy i problem maskulinizacji kobiet*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe i (re)interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2012, s. 82.

³⁵ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 167.

³⁶ M. Teesson, L. Degenhardt, W. Hall, *Uzależnienia*, Gdańsk 2005, s. 10.

na rozwiązanie problemów. Kiedy nasze życie nie staje się tylko zależne od środków psychoaktywnych, dopalaczy, komputera, smartfonu. Czy da się odpowiedzieć jednym zdaniem: Jak zapobiegać ucieczce młodzieży w „Nowe Światy”? Należy zauważać ją samą, jej problemy i szanować jej podmiotowość.

W przypadku świata wirtualnego, posługując się dowolną technologią, należy pamiętać myśl amerykańskiego filozofa i medioznawcy Neila Postmana (1931-2003): „Każda technologia jest zarazem ciężarem i błogosławieństwem; nie albo-albo, lecz tym i tym jednocześnie”³⁷, i jak pisze Janusz Morbitzer, winna ona nas „skłaniać do refleksji nad konsekwencjami korzystania z technologii i powstrzymać przed nadmiernym technologicznym entuzjazmem”³⁸.

„Nowe Światy” zawsze są inne, różniące się od dotychczasowych, a ucieczki w nie mogą być również pozytywne. Kiedy przeprowadzałem wywiad-rozмовę z jedną z bardzo znanych osób w Polsce i na świecie, to na pytanie: *Co było impulsem do wyboru jej drogi życiowej, która stała się pasją, a w rzeczywistości wędrówką w „Nowe Światy”*, odpowiedziała:

Po transformacji złożyłem wypowiedzenie w pracy. Zajmując kierownicze stanowisko w państwowym zakładzie, gwarantujące mnie i mojej rozwijającej się rodzinie (żona była z kolejnym dzieckiem w ciąży) stabilizację, nie mogłem już dłużej przychodzić do pracy, do powtarzających się stałych działań (codzienne te same spotkania, odprawy, podziały zadań, rozliczenia). Chciałem zrobić coś więcej, nie ukrywam, że chciałem przejść do historii. W przedstawionym przypadku „Nowe Światy”, jak i ucieczka w nie okazała się pozytywna.

BIBLIOGRAFIA

- Andersson Ch., Kristinsson J., Gry J., *Occurrence and Use of Hallucinogenic Mushrooms Containing Psilocybin Alkaloids*, Nordic Council of Ministers, Copenhagen 2009.
- Babbie E.R., *The Practice of Social Research*, Wadsworth/Thomson Learning, All Rights Reserved 2001.
- Bauman Z., *Płynne czasy: życie w epoce niepewności*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.
- Busse G., *Morphine. Drugs the Straight Fact*, Chelsea House Publishers, New York 2006.
- Bernasiewicz M., Drozdowicz J., *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Chrostowski W., *Pięcioksiąg, czyli Tora Mojżesza*, skrypt dla studentów II roku na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Warszawa 2007.
- Dziamski G., *Rola kultury w procesie integracji europejskiej*, „Europa Wschodu i Zachodu”, 3, Poznań 1999.

³⁷ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 2004, s. 16.

³⁸ J. Morbitzer, *Cyfrowy świat – nowe wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Dąbrowa Górnicza 2018, s. 13.

- Dziamski G., *Education for Common Europe*, [w:] *Europaisierung der Bildungs-systeme*, red. Z. Drozdowicz, P. Gerlich, K. Glass, Wien – Poznań 2000.
- Dziamski G., *Kłopoty z kulturą*, *Przegląd Kulturoznawczy*, 2010, 2(8).
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Gromkowska-Melosik A., *Sukces edukacyjno-zawodowy i problem maskulinizacji kobiet*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe i (re)interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Hołyst B., *Struktura i dynamika samobójstw w Polsce*, *Studia Kryminologiczne, Kryminalistyczne i Penitencjarne*, 1977, 7.
- Hołyst B., *Na granicy życia i śmierci*, Wydawnictwo „69” : Agencja Wydawnicza „Cinderella Books”, Warszawa 1996.
- Jabłoński P., Jędrzejko M., *Narkotyki i paranarkotyki. Perspektywa polska*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2010.
- Jędrzejko M.Z., Walancik M., *Narkotyki i narkomania. Zjawiska globalne – problemy lokalne. Eksperymenty z narkotykami i innymi substancjami psychoaktywnymi wśród młodzieży i dzieci na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2014.
- Jędrzejko M.Z., Walancik M., *Od rozwoju zaburzonego do zrównoważonego*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Milanówek – Warszawa 2019.
- McCauley Ohannessian Ch., *A longitudinal examination of the relationship between technology use and substance use during adolescence*, [w:] *Technology and Youth: Growing Up in a Digital World, Sociological Studies of Children and Youth*, red. S. Lee Blair, P. Neff Cluster, S.M. Cluster, Emerald Group Publishing Limited, Bingley 2015.
- McEntarffer R., Weseley Allyson J., *Barron's AP Psychology, Barron's Educational Series*, New York 2007.
- Malendowski W., Mojsiewicz Cz. (red.), *Stosunki międzynarodowe*, Wydawnictwo Atla 2, Wrocław 2004.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań – Koziegłowy 2002.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Moore K.A., Lichtman A.H., Poklis A., Borzelleca J.F., *α-Benzyl-N-Methyl-phenethylamine (BNMPA), an impurity of illicit methamphetamine synthesis: Pharmacological evaluation and interaction with methamphetamine*, *Drug and Alcohol Dependence*, 1995, 39.
- Morbitz J., *Cyfrowy świat – nowe wyzwania dla edukacji XXI wieku*, PDF, Dąbrowa Górnicza 2018.
- Nowy słownik języka polskiego PWN, P...Ż*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 2000.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań 2006.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2004.
- Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Sitarski P., *Czy rzeczywistość wirtualna to odkrycie nowego świata?* [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej XX wieku*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.

- Sitarski P., *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2002.
- Teesson M., Degenhardt L., Hall W., *Uzależnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Wnuk-Lipński E., *Granice wolności: pamiętnik polskiej transformacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Wrona J., *Dopalacze: demony naszych czasów*, Wydawnictwo Misjonarzy Krwi Chrystusa, Częstochowa 2011.
- Verne J., *20.000 mil podmorskiej żeglugi*, Seria: Niezwykły świat Juliusza Verne'a, 1928, *Z Ziemi na Księżyc* 1865, przekł. J. Chorościcki, <http://www.comporecordeyros.cba.pl/lektury/Verne%20juliusz%20-%20Z%20Ziemi%20na%20ksiezyc.pdf>. Audiobook czyta J. Zadura, H.G. Wellsa, Pierwsi ludzie na księżycu 2018.

ŁUKASZ ALBAŃSKI

ORCID 0000-0001-5819-1557

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie*

BIELSZY ODCIEŃ INTELIGENCJI: O RÓŻNICACH RASOWYCH I ETNICZNYCH W KONTEKŚCIE BADAŃ NAD INTELIGENCJĄ

ABSTRACT. Albański Łukasz, *Bielszy odcień inteligencji: o różnicach rasowych i etnicznych w kontekście badań nad inteligencją* [A Whiter Shade of Intelligence: Racial and Ethnic Differences in Intelligence Studies]. Studia Edukacyjne nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 103-115. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.7

This article addresses the issue of racial and ethnic differences in intelligence studies. Some researchers have claimed to use national IQs in studies of evolutionary theories of racial differences in intelligence. However, due to the Flynn Effect and some methodological questions, national IQs cannot be viewed solely in evolutionary and socio-economic development terms and can be considered in light of intercultural differences as well. Moreover, the meaning of race in intelligence studies is vaguely defined. It leads to considerable controversies surrounding the public understanding of race (for instance, stereotyping threat). It also creates suspicions as to the use of group differences in IQ tests to explain racial and ethnic differences in achievements.

Key words: intelligence, group differences in IQ tests, achievements, racial and ethnic categorizations

Problem szczególnie nurtujący badaczy inteligencji odnosi się do poziomu zdolności poznawczych, który umożliwia poradzenie sobie z coraz większym stopniem komplikacji współczesnego świata oraz stawianymi przed społeczeństwami wymaganiami konkurencyjności i zapewnienia ciągłego wzrostu gospodarczego¹. Badania porównawcze wskazują, że istnieje różnica w osiągniętych wynikach w testach na inteligencję pomiędzy krajami rozwiniętymi a krajami rozwijającymi się². Występująca różnica na niekorzyść krajów rozwijających się jest wykorzystana w interpretacjach odnoszących się do różnic

¹ J.L. Flynn, *Are We Getting Smarter?* Cambridge 2012, s. 32.

² R. Lynn, T. Vanhanen, *IQ and Global Inequality*, Augusta 2006, s. 55-61.

między krajami w rozwoju gospodarczym i technologicznym³. Niektórzy badacze uważają jednak, że międzykulturowe porównywania wyników testów na inteligencję są obarczone błędem potraktowania narzędzi pomiaru jako neutralnych kulturowo, podczas gdy są one znormalizowane do doświadczenia i potrzeb społeczeństw rozwiniętych⁴. Różnice w wynikach są zatem odzwierciedleniem preferencji kulturowych w danym społeczeństwie⁵. Niezależnie od przedmiotu kluczowej dyskusji o inteligencji i podłożu różnic w jej rozkładzie (natura czy środowisko), różnice w osiągniętych wynikach w testach na inteligencję stanowią dobrą podstawę do dyskusji nad sensem grupowania typów rasowych i kategorii etnicznych ze względu na predyspozycje, kompetencje i osiągnięcia ich przedstawicieli.

Dyskusja o zasadności grupowania typów rasowych i kategorii etnicznych w odniesieniu do różnic w osiągniętych wynikach w testach na inteligencję dotyka trzech perspektyw czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Pierwsza skupia się na pytaniu o przyczynę/przyczyny występowania różnic, kolejna koncentruje się na znaczeniu tych różnic dla obecnie występujących różnic/nierówności globalnych i ostatnia na pytaniu o dynamikę występowania różnic: czy będą one zmniejszały się, czy przeciwnie – będą zwiększały się. Brak jednoznacznych rozstrzygnięć i kontrowersje wokół głównych linii argumentacyjnych są wynikiem trudności w dokumentacji zdolności poznawczych i standaryzacji ich pomiaru oraz refleksji nad wykorzystaniem ilorazu inteligencji jako miary inteligencji w psychometrii.

W przypadku porównywania osób o różnych typach rasowych istnieje dodatkowa potrzeba zwrócenia uwagi na zasadę neutralności rasowej w nauce i obiektywnego rozpoznania kompetencji osób zakwalifikowanych do określonego typu rasowego⁶. Kwestie rasy i rasizmu w nauce wywołują kontrowersje, które przyczyniają się do sporu między badaczami o podstawę klasyfikacji do określonego typu rasowego. Zwolennicy koncepcji rasy skarżą się, że pojęcie rasy stało się określeniem niepoprawnym politycznie⁷. Dyskusja o ludzkich różnicach staje się, ich zdaniem, rasistowska tylko wtedy, kiedy prowadzi do pogardy i wykluczenia⁸. Ich przeciwnicy zaznaczają, że rasa nie jest pojęciem naukowym, ale konstruktem społecznym, dlatego

³ J. Moreale, J. Levendis, *IQ and Economic Development: A Critique of Lynn and Vanhanen*, Forum for Social Economics, 2014, 43, s. 40-56.

⁴ E. Hunt, S.J. R. Sternberg, *Sorry, Wrong Numbers: An Analysis of a Study of a Correlation between Skin Color and IQ*, *Intelligence*, 2006, 34, s. 131-137.

⁵ J.S. Sternberg, E.L. Grigorenko, *Intelligence and Culture: How Culture Shapes What Intelligence Means, and the Implications for a Science of Well-Being*, *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 2004, 359, s. 1427-1434.

⁶ J. Marks, *Is Science Racist?* Cambridge 2017, s. 3-4.

⁷ R. Lynn, *Race Differences in Intelligence*, Augusta 2006, s. 13-14.

⁸ S. Oppenheimer, *Pożegnanie z Afryką*, przekł. K. Masłowski, Warszawa, 2013, s. 22.

trzeba uważać, w jaki sposób badacz odnosi się do klasyfikacji typów rasowych i uogólnia wyniki swoich badań, sugerując przyczynę upośledzenia kulturowego określonych typów rasowych⁹. Wobec napięć politycznych i społecznych wokół pojęcia rasy, niektórzy badacze skupili się na badaniach porównawczych pomiędzy krajami rozwiniętymi i rozwijającymi się. Wyniki testów na inteligencję w danym kraju są skorelowane z poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego danego kraju¹⁰. Ich badania wpisują się zazwyczaj w neoliberalny dyskurs o efektywnym społeczeństwie racjonalnych jednostek¹¹. Autorzy stawiają przed sobą jednak bardziej ambitny cel, starając się ustalić przyczyny występowania różnic i wskazać znaczenie inteligencji dla możliwych scenariuszy zmiany społecznej w przyszłości.

Hipotezy dotyczące pierwotnych przyczyn różnic w inteligencji różnych grup etnicznych

Według dominującego w psychologii spojrzenia na inteligencję ogólną jest ona w znacznym stopniu determinowana genetycznie¹². W dyskusji o różnicach w wynikach testów na inteligencję pomiędzy krajami rozwiniętymi i krajami rozwijającymi się kluczowe staje się pytanie o czynniki, które miały decydujący wpływ na rozmieszczenie różnic w inteligencji na świecie pomiędzy poszczególnymi kontynentami, krajami i zamieszkującymi je grupami etnicznymi.

Geograficzny aspekt rozmieszczenia różnic w inteligencji sugeruje czynnik środowiskowy, który sprzyjał powstaniu adaptacji do warunków zamieszkiwanego obszaru. Rushton w swojej pracy *Race, Evolution and Human Behavior* wskazał na przeżycie w niskich temperaturach jako wyjaśnienie presji selekcyjnej na pulę genową w danej populacji¹³. Jego zdaniem, imperatyw przeżycia w nieprzyjaznym środowisku sprzyjał wzrostowi inteligencji, gdyż przeżycie w niskich temperaturach wymagało od jednostek umiejętności dostosowania się do warunków i wymagań środowiska poprzez innowacje oraz

⁹ D. Gillborn, *Softly, Softly: Genetics, Intelligence and the Hidden Racism of the New Geneism*, *Journal of Education Policy*, 2016, 31, s. 365-388.

¹⁰ Por. S. Kanazawa, *IQ and the Wealth of States*, *Intelligence*, 2006, 34, s. 593-600; R. Lynn, G. Meisenberg, *National IQs Calculated and Validated for 108 Nations*, *Intelligence*, 2010, 38, s. 353-360.

¹¹ G. Meisenberg, R. Lynn, *Intelligence: A Measure of Human Capital in Nations*, *The Journal of Social, Political and Economic Studies*, 2011, 36, s. 421-454.

¹² Por. J.R. Flynn, *Are We Getting Smarter?* s. 8-9, 164-167; A.R. Jensen, *The G Factor*, Westport 1998, rozdział 4.

¹³ J.P. Rushton, *Race, Evolution and Human Behavior*, 2nd edition, New Brunswick 1997, s. 228-233.

złożoną organizację społeczną. Autor ten odniósł sformułowaną hipotezę o niskich temperaturach do różnic w rozkładzie inteligencji między osobami wywodzącymi się z grup o odmiennych typach rasowych. Kolor skóry jest dowodem na przystosowanie do panujących warunków klimatycznych w danym regionie świata, ale sama hipoteza odnosząca się do zależności pomiędzy niskimi temperaturami a wzrostem inteligencji nie wyjaśnia, dlaczego najbardziej rozwinięte cywilizacje starożytne – Wschodu i śródziemnomorskie pojawiły się w klimacie podzwrotnikowym.

Lynn zasugerował, że dostęp do pożywienia i lepsza jakość jedzenia mogły spowodować znaczący wzrost ilorazu inteligencji¹⁴. Hipoteza o roli odżywiania zakłada zależność pomiędzy zwiększającą się wysokością ciała a przyrostami ilorazu inteligencji. Chociaż panuje wśród badaczy konsensus, że stan zdrowia dziecka i jego odżywianie przyczynia się do lepszych wyników dziecka w nauce, to brakuje dowodów, że w XX wieku wraz z poprawą żywienia w wielu krajach europejskich zwiększył się stosunek wielkości mózgu do wzrostu¹⁵. Jednocześnie trudno oszacować wpływ niedożywienia na upośledzenie zdolności poznawczych w przeszłości, gdyż brakuje podstawowej informacji o przyrostach inteligencji w danym kraju¹⁶. Badania nad bliźniętami podważają znaczenie odżywiania jako kluczowego czynnika wyjaśniającego różnice w ilorazie inteligencji. Badania te wykazały, że odżywianie w wieku niemowlęcym, różne w rodzinach o wysokim i niskim statusie społecznym, nie wpływa na iloraz inteligencji utrzymujący się do okresu dorosłości¹⁷.

Rozwinięciem hipotezy Lynna o niedożywieniu jest hipoteza o endopasożytach jako patogenach zagrażających rozwojowi poznawczemu człowieka w różnych regionach świata. Eppig wraz ze współpracownikami, podobnie jak Lynn, zwrócili uwagę na wielkość mózgu i jego koszt energetyczny dla organizmu¹⁸. Upraszczając cały wywód, odpowiednia kaloryczność i jakość pokarmu ma wpływ na prawidłowy rozwój mózgu u dziecka od jego narodzin. Brak odpowiedniej diety prowadzi do upośledzenia rozwoju mózgu u dziecka. Pasożyty żyją wewnątrz organizmu i rozwijają się jego kosztem, przyczy-

¹⁴ R. Lynn, *The Role of Nutrition in Secular Increases of Intelligence, Personality and Individual Differences*, 1990, 11, s. 273-285.

¹⁵ Por. J.L. Flynn, *O inteligencji inaczej*, przekł. A. Nowak, Sopot 2010, s. 102; J. Pietschnig i in., *Meta-analysis of Associations between Human Brain Volume and Intelligence Differences: How Strong Are They and What Do They Mean?* *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 2015, 57, s. 411-432.

¹⁶ J.L. Flynn, *Are We Getting Smarter?* s. 49-52.

¹⁷ Por. J.L. Flynn, *O inteligencji inaczej*, s. 102; J.P. Rushton, A.R. Jensen, *Race and IQ: A Theory-Based Review of the Research in Richard Nisbett's Intelligence and How to Get It*, *The Open Psychology Journal*, 2010, 3, s. 32.

¹⁸ C. Eppig, C.L. Fincher, R. Thornhill, *Parasite Prevalence and the Worldwide Distribution of Cognitive Ability*, *Proceedings of the Royal Society B*, 2010, 277, s. 3801-3808.

niając się do zaburzenia jego metabolizmu. Pasożyty prowadzą do chorób, które obciążają system immunologiczny organizmu. Przestrzenne rozmieszczenie występowania pasożytów i infekcji przez nie wywoływanych może tłumaczyć różnice w inteligencji grup etnicznych zamieszkujących określony obszar geograficzny.

Wicherts ze współpracownikami poddał krytyce podejście wspomnianych autorów, które polega na wykorzystaniu współczesnych wyników testów na inteligencję do testowania zorientowanych ewolucjonistycznie koncepcji powstania różnic w inteligencji pomiędzy określonymi typami rasowymi¹⁹. Podstawowym zarzutem wobec sformułowanych uogólnień na temat różnic w inteligencji jest traktowanie czynnika g (inteligencji ogólnej) w tego typu badaniach jako względnie stałego, podczas gdy przyrosty inteligencji na przestrzeni XX wieku odzwierciedlają dynamiczną sytuację. Kolejny zarzut odnosi się do sprzeczności wynikających z porównywania różnic w inteligencji w takiej perspektywie czasoprzestrzennej. Jako przykład wskazują oni na osiągnięcia starożytnych cywilizacji Mezopotamii i Egiptu w odniesieniu do bieżących niskich wyników w testach mieszkańców Iraku i Egiptu. Wicherts i jego współpracownicy zauważają, że sam pomiar ilorazu inteligencji i interpretacja uzyskanych wyników na podstawie testów w krajach rozwiniętych i rozwijających są trudne w ewaluacji, gdyż różnice nie muszą mieć jedynie swojego podłoża w determinowanej genetycznie przyczynie, ale mają one także wyjaśnienie w poziomie rozwoju społeczno-ekonomicznym danego kraju²⁰.

Efekt Flynna i różnice w inteligencji pomiędzy grupami etnicznymi

Psychologowie od wielu lat zastanawiają się nad paradoksem: jeśli istnieje możliwość łączenia ze sobą elementów inteligencji w czynnik g (inteligencję ogólną) i ma on podłoże genetyczne, to na czym polega systematyczny wzrost inteligencji, nazwany efektem Flynna²¹. Flynn zasugerował, że sprzeczności mogą wynikać z odmiennych oczekiwań względem standaryzacji inteligencji jako uniwersalnej miary mądrości. Przypomniwał on, że czynnik g opisuje statyczną sytuację, w której różnice indywidualne są rozpatrywane przy zamrożonym procesie zmian społecznych, podczas gdy przyrosty ilorazu inteligencji na przestrzeni czasu odzwierciedlają dynamiczną sytuację, w której

¹⁹ J.M. Wicherts, D. Borsboom, C.V. Dolan, *Evolution, Brain Size, and the National IQ of Peoples around 3000 Years B.C.*, *Personality and Individual Differences*, 2010, 48, s. 104-106.

²⁰ Tamże, s. 105.

²¹ J. Pietschnig, M. Voracek, *One Century of Global IQ Gains: A Formal Meta-Analysis of the Flynn Effect (1909-2013)*, *Perspectives on Psychology Science*, 2015, 10, s. 282-306.

priorytety społeczne zmieniają się na wiele sposobów. Jedną z konkluzji Flynna jest to, że wyższy stopień adaptacji kulturowej współczesnych ludzi do zadań w testach na inteligencję, wynikający z powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego, rozwoju technologii i homogenizacji pewnych elementów kultury w obrębie klas społecznych, sprzyja osiągnięciu wyższych wyników w testach na inteligencję. Przypuszcza on zatem, że przyrost inteligencji może być efektem zbyt niskiego stopnia trudności tych testów dla przeciętnej, żyjącej współcześnie osoby, gdyż jest ona coraz lepiej dostosowana do rozwiązywanych zadań²².

Przekładając wnioski Flynna na grunt badań porównawczych, można zatem sądzić, że różnice w inteligencji pomiędzy odmiennymi etnicznie (i kulturowo) grupami mogą mieć swoje przyczyny w upowszechnieniu pewnych zdolności spojrzenia i poznania pod kątem rozwiązywanych zadań w testach w określonych krajach. Flynn sprecyzował swoje stanowisko następująco: rozmaite zdolności poznawcze przejawiają różne trendy w populacji na skutek zmieniających się priorytetów społecznych (czyli ich zakładanej użyteczności społecznej)²³. Należy tutaj przypomnieć, że testy na inteligencję (poza badaniami naukowymi) są przede wszystkim stosowane w szkołach i biznesie. Ich wyniki mają posłużyć do konkretnych celów, jakimi są zwiększenie efektywności jednostek i społeczeństw oraz selekcja i alokacja jednostek na określone pozycje. W skali mikro wyniki testów na inteligencję są ściśle skorelowane z wynikami osiągnięć szkolnych i statusem społeczno-ekonomicznym. W skali makro będą one zatem skorelowane z poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego danego kraju.

Kan z innymi autorami artykułu *On the Nature and Nurture of Intelligence and Specific Cognitive Abilities* zauważyli, że nie ma sprzeczności pomiędzy dziedziczonymi genetycznie cechami indywidualnymi w rozkładzie inteligencji a zaobserwowanymi trendami społecznymi²⁴. Wnioski z ich badań są następujące, że dziedziczone zdolności są podatne na oddziaływanie otoczenia społecznego i występuje pomiędzy nimi współzależność (bez oceny stopnia jej intensywności). Wątpliwości może wzbudzić jednak uzasadnienie porównania wyników testów na tle krajów rozwiniętych i rozwijających się oraz grup etnicznych o odmiennych kulturowo uwarunkowaniach²⁵. Tym

²² J.L. Flynn, *Are We Getting Smarter?* s. 23-28, 97, 136-137.

²³ Tamże, s. 29.

²⁴ K.J. Kan i in., *On the Nature and Nurture of Intelligence and Specific Cognitive Abilities*, *Psychological Science*, 2013, 24, s. 2420-2428.

²⁵ Por. J. te Nijenhuis, H. van der Flier, *Is the Flynn Effect on g?: A Meta-analysis*, *Intelligence*, 2013, 41, s. 802-807; J. Pietschnig, M. Voracek, *One Century of Global IQ Gains*, s. 282-306, J.M. Wicherts, C.V. Dolan, D.J. Hessen, *Stereotype Threat and Group Differences in Test Performance: A Question of Measurement Invariance*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, 85, s. 696-716.

bardziej, że testy nie są wykonywane w izolacji od społecznego/kulturowego kontekstu, a ich wyniki nie są interpretowane w sterylnych warunkach społecznych i kulturowych.

Zwolennicy badań porównawczych bronią swojego stanowiska, wskazując na standaryzację testu (występowanie wzajemnych korelacji między poziomami wykonania rozmaitych zadań poznawczych w teście i poprawnością pomiaru) oraz jego adaptację kulturową (testy są przygotowywane i przeprowadzone przez osoby należące do tej samej grupy etnicznej co badani) oraz sugerując, że niektóre testy (np. test matryc progresywnych Ravena) są względnie niezależne od występujących kulturowych lub społecznych różnic między badanymi²⁶. Z taką argumentacją nie zgadzają się Wicherts i Johnson, przestrzegając, że zagregowane indywidualne różnice w inteligencji nie mogą być generalizowane na całą populację, jeśli badacz nie dysponuje danymi dotyczącymi poszczególnych grup²⁷. Szczególnie w badaniach porównawczych ten warunek jest rzadko spełniany przez badaczy, którzy pomimo trudności z odniesieniem wyników do pochodzenia badanych i ich przynależności rasowo-etnicznej uogólniają wyniki na całą grupę etniczną. Przykładem niekonsekwencji są badania nad inteligencją w kontekście adopcji międzynarodowej i międzyrasowej, gdyż we wnioskach tych badań brakuje odniesienia do poziomu ilorazu inteligencji rodziców biologicznych i średnich wartości ilorazu inteligencji w grupie etnicznej, z której dziecko pochodzi, pomimo wyraźnej deklaracji w treści badania o znaczeniu odziedziczalności na cechy indywidualne dziecka²⁸. Bez znajomości rzeczywistych zdolności poznawczych w rodzinie biologicznej dziecka oraz odniesienia ich do normy w zbiorowości, do której rodzice biologiczni przynależą można wskazać na duże ryzyko wystąpienia zagrożenia sprowadzeniem cech indywidualnych do grupowego stereotypu, co przyczyni się do stronniczego pomiaru i interpretacji jego wyniku.

Konstrukt rasy i różnice w inteligencji

Nisbett zauważył, że na początku XX wieku test na inteligencję utrwalił przekonanie większości Europejczyków, że mają przewagę genetyczną nad

²⁶ Zob. J.P. Rushton, A.R. Jensen, *Thirty Years of Research on Race Differences in Cognitive Ability*, Psychology, Public Policy, and Law, 2005, 11, s. 235-294; J.P. Rushton i in., *Genetic and Environmental Contributions to Population Group Differences on the Raven's Progressive Matrices Estimated from Twins Reared Together and Apart*, Proceedings of the Royal Society B, 2007, 274, 1773-1777.

²⁷ J.M. Wicherts, W. Johnson, *Group Differences in the Heritability of Items and Test Scores*, Proceedings of the Royal Society B, 2009, 276, 2675-2683.

²⁸ Zob. Ł. Albański, *Adopcja międzyrasowa*, Kraków 2018, s. 66-69.

Afrykanami pod względem zdolności poznawczych²⁹. Testy na inteligencję były wówczas nie tylko narzędziem wykorzystywanym do kategoryzacji i hierarchizowania typów rasowych, grup etnicznych, płci i klas społecznych w odniesieniu do ich przewagi genetycznej, ale miały przysłużyć się jako naukowe, a przez to zobiektywizowane instrumentarium do tworzenia doskonałych społeczeństw opartych na eugenicznych ideałach³⁰. Eugeniczna utopia w dokumentacji historii zdolności poznawczych jest obecnie jednoznacznie potępiana jako negatywny przykład wykorzystania autorytetu nauki do szerzenia antyhumanistycznych poglądów.

Spór o znaczenie odziedziczalności inteligencji w różnicach pomiędzy zbiorowościami o różnych typach rasowych wciąż trwa³¹. Skategoryzowani jako biali, czarni lub Azjaci uczniowie mają różne wyniki w osiągnięciach w szkole, dorośli inne sukcesy zawodowe, a tak rozumiane zbiorowości różnią się poziomem wykształcenia, średnim dochodem i stopniem bezrobocia. Występowanie tych różnic, przy wspomnianej korelacji z osiąganymi wynikami w testach na inteligencję, sprzyja powiązaniu zależności w próbę wyjaśnienia ich występowania. Należy tutaj jednak podkreślić, że korelacje nie mogą być traktowane jako relacje przyczynowo-skutkowe, a zatem należy być ostrożnym w wyciąganiu wniosków i formułowaniu uogólnień na ich podstawie.

Z perspektywy badacza, który dokumentuje historię zdolności poznawczych, oddziaływanie środowiskowe wydaje się dosyć oczywistym czynnikiem wpływającym na zbieranie, segregowanie, agregowanie danych i ich analizę pod kątem przyjętych założeń teoretycznych (wynika z tego postmodernistyczna krytyka obiektywizmu nauki). Z perspektywy specjalisty od psychometrii, będącej pod wpływem pozytywistycznego paradygmatu nauki o poszukiwaniu obiektywnych zależności, większe znaczenie ma poprawne przeprowadzenie całej procedury badawczej, standaryzacja narzędzia badawczego i wnioskowanie na podstawie zebranych danych. Niezależnie jednak od obiektywności samej metody naukowej, pomiaru i jego interpretacji dokonuje człowiek. Zarówno badacz społeczny, jak i specjalista od psychometrii, żyjąc w obecnych czasach i będąc przedstawicielami określonych grup, nie są izolowani od wpływu publicznych dyskursów na temat inteligencji i rasy.

Odmienność rasowo-etniczna ma duży potencjał konfliktogenny, zarówno patrząc na konkretne społeczeństwa, jak i w perspektywie globalnej. Pomi-

²⁹ R.E. Nisbett, *Inteligencja, sposoby oddziaływania na IQ*, przekł. M. Szymczukiewicz, Sopot 2010, s. 97.

³⁰ Ł. Albański, M. Krywult-Albańska, *Seks, nauka i czystość rasy: jak ruch eugeniczny za oceanem chciał stworzyć społeczeństwo doskonałych jednostek*, Nowiny Lekarskie, 2011, 80, s. 407-413.

³¹ Por. J.R. Flynn, *Are We Getting Smarter?* s. 134-136, 138-140; R.E. Nisbett i in., *Intelligence: New Findings and Theoretical Developments*, *American Psychologist*, 2012, 67, s. 130-159; J.P. Rushton, A.R. Jensen, *Race and IQ*, s. 9-35.

mo że większość badaczy traktuje rasę i etniczność jako konstrukty społeczne, społecznie są one zazwyczaj postrzegane jako esencjalne cechy (odziedziczone) jednostek, które pozwalają obserwatorowi na przyporządkowanie ludzi do określonych kategorii i nadanie im znaczenia obiektywnego³². W badaniach nad inteligencją różnych typów rasowych zazwyczaj trudno określić, w jaki sposób przynależność rasowa jest traktowana przez badaczy³³. Nacisk na odziedziczalność inteligencji w tych badaniach przyczynia się czasami do próby „ubiologicznienia” rasy, podczas gdy rasa nie ma naukowych podstaw do traktowania jej jako jednostki taksonomicznej w obrębie *homo sapiens*. Jednym z przykładów próby nadania typom rasowym znaczenia obiektywnego jest odniesienie przynależności rasowej do wielkości mózgu³⁴. Zastosowanie kranioometrii w badaniach Rushtona jest jednak krytykowane jako nie wnoszące niczego do dyskusji nad różnicami w inteligencji i odbiegające od obecnych standardów w naukach o mózgu i poznaniu³⁵. Ponadto, rasa jako kategoria oparta na fenotypie, a nie genotypie, wydaje się szczególnie podatna na jej ocenę w otoczeniu społecznym ze względu na widoczną odmienność osób o innym typie rasowym.

Nieprecyzyjne sformułowanie definicji typów rasowych w badaniach nad inteligencją może zostać łatwo upolitycznione i wykorzystane do sporów o rasizm w nauce i oskarżeń o odpowiedzialność badaczy za wspieranie rasizmu. Dobrymi przykładami takiej sytuacji są: skandal po publikacji książki *The Bell Curve* autorstwa Herrnsteina i Murraya,³⁶ a wcześniej – kontrowersje wokół prac Jensena³⁷ (tzw. jensenizm³⁸). Wydaje się, że celem wspomnianych autorów było raczej udowodnienie, że różnice w indywidualnych wynikach testów na inteligencję, wskazujące na uwarunkowania genetyczne, mogą mieć swoje konsekwencje dla zbiorowości o odmiennym typie rasowym, niż szerzenie poglądów o wyższości jednej rasy nad inną. Ich prace wzbudziły emocje społeczne, gdyż sugerują esencjalny charakter typów rasowych powiązanych z uposażeniem genetycznym, podczas gdy zróżnicowanie wyników testów na inteligencję wśród zbiorowości o odmiennych typach rasowych można wytłumaczyć przede wszystkim zmiennymi środowiskowymi

³² Ł. Albański, *Adopcja międzyrasowa*, s. 61-65.

³³ R.E. Nisbett, *Inteligencja, sposoby oddziaływania*, s. 100.

³⁴ J.P. Rushton, *Race, Evolution*, rozdział 6.

³⁵ J.M. Wicherts, D. Borsboom, C.V. Dolan, *Evolution, Brain Size*, s. 105.

³⁶ R.J. Herrnstein, C. Murray, *Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, New York 1994. Zob. także polemikę z tezami książki, pracę pod redakcją S. Fräsera, *The Bell Curve Wars: Race, Intelligence, and the Future of America*, New York 1995, która zawiera 19 artykułów różnych autorów, w większości krytycznie odnoszących się do pracy Herrnsteina i Murraya.

³⁷ Zob. A.R. Jensen, *Educability and Group Differences*, New York 1973; tenże, *Educational Differences*, New York 1973

³⁸ Zob. L.S. Gottfredson, *Jensen, Jensenism, and the Sociology of Intelligence*, *Intelligence*, 1998, 26, s. 291-299.

(jak np. uprzedzenia rasowe), które wynikają z nierówności społecznych³⁹. Wielu krytyków wspomnianych prac zarzucało ich autorom błędne rozumienie różnic rasowych i powrót do koncepcji ras ludzkich jako determinowanych genetycznie kategorii, które dają podstawę do tworzenia podgatunków człowieka. Analizując różne argumenty padające w dyskusji naukowej nad ewolucyjnymi uwarunkowaniami inteligencji wśród grup o odmiennym typie rasowym, Wicherts ze współpracownikami stwierdzili, że ewolucyjne wyjaśnienie różnic w inteligencji ras (lub grup etnicznych) nie ma większego potencjału w wyjaśnieniu przyczyn ich utrzymywania się niż zmienne środowiskowe odnoszące się do przeciętnego poziomu rozwoju społecznego gospodarczego w tych zbiorowościach⁴⁰.

Arbitralne potraktowanie istnienia różnic w inteligencji osób o różnych typach rasowych nie daje jednak podstaw do jednoznacznych rozstrzygnięć, ani do wykluczenia odziedziczalności jako jednego z wielu aspektów istnienia różnic pomiędzy ludźmi, ani do formułowania sądów opartych jedynie na postulacie równości grup społecznych. Zmusza jednak do poważnej naukowej refleksji nad sensem przypisywania korelacjom pomiędzy odcieniem koloru skóry (pigmentem skóry) a inteligencją (skonceptualizowaną jako iloraz inteligencji) głębszego znaczenia ewolucyjnego. Nie ma podstaw do wskazania wspólnego genetycznego uwarunkowania pomiędzy pigmentem w skórze i inteligencją, a z pewnością mówienie o nim, opierając się na pomiarach dokonanych za pomocą testów na inteligencję jest błędne. Biorąc pod uwagę społeczną historię testów na inteligencję, nie można wykluczyć, że ich wyniki są powiązane ze społeczną użytecznością testów, co poniekąd sugeruje efekt Flynna, zawężając sens ich zastosowania do pomiaru cech jednostek z konkretnych grup. Międzykulturowe porównania są obciążone dużym ryzykiem nadinterpretacji wyników testów. Sternberg ze współpracownikami pokazał, że w niektórych kulturach tradycyjna wiedza społeczna przyczynia się do przetrwania w trudnych warunkach, podczas gdy wyższe wyniki uzyskane w teście na inteligencję były skorelowane z mniejszymi szansami przeżycia⁴¹. Sprzyja to kolejnej refleksji nad zakorzenieniem testów na inteligencję w danej kulturze. Trudno bowiem zignorować fakt, że zadania w testach na inteligencję są przystosowane do pomiaru i oceny predyspozycji, kompetencji i osiągnięć cenionych przede wszystkim w społeczeństwach o rodowodzie euroamerykańskim.

³⁹ R.E. Nisbett i in., *Intelligence: New Findings*, s. 146-147.

⁴⁰ J.M. Wicherts, D. Borsboom, C.V. Dolan, *Evolution, Brain Size*, s. 104-106

⁴¹ Zob. R.J. Sternberg i in., *The Relationship between Academic and Practical Intelligence: A Case Study in Kenya*, *Intelligence*, 2001, 29, s. 401-418; E.L. Grigorenko i in., *Academic and Practical Intelligence: A Case Study of the Yup'ik in Alaska*, *Learning and Individual Differences*, 2004, 14, s. 183-207.

Podsumowanie

Obecnie badacze inteligencji skupiają swoją uwagę na grupach etnicznych i porównaniach pomiędzy uśrednionymi wynikami ilorazu inteligencji w poszczególnych krajach. Kluczowe jest określenie poziomu zdolności poznawczych (mierzonych przez testy na inteligencję) w zbiorowościach, który zapewnia rozwój społeczno-gospodarczy. Niektórzy badacze uważają, że ze względu na istnienie różnic genetycznych w inteligencji pomiędzy zbiorowościami utrzymywanie się różnic pomiędzy krajami rozwijającymi się i rozwiniętymi jest uzasadnione⁴². Pozostali badacze sądzą, że skuteczne interwencje społeczne (np. dostęp do edukacji, lepsza opieka zdrowotna itp.) mogłyby zmniejszyć różnice w inteligencji. Mani z zespołem wskazała, że ubóstwo jest kluczowym czynnikiem, który upośledza zdolności poznawcze⁴³. Pozytywne rozwiązanie problemów z nierównościami i ubóstwem w krajach rozwijających się przyczyni się do wzrostu inteligencji. Jeszcze inni uważają, że modernizacja społeczeństw przyczyni się do lepszej adaptacji do testów na inteligencję, a zatem przewidują, że efekt Flynna będzie przyspieszał gwałtownie w tych społeczeństwach, które dokonają reform strukturalnych w szkolnictwie i gospodarce⁴⁴.

Niektórzy badacze zaczynają jednak wątpić, czy przy złożoności czynników środowiskowych, które dotyczą poszczególne społeczeństwa można zawęzić model wzrostu inteligencji do konkretnych zmiennych. Argument ten jest wykorzystywany także przez zwolenników odziedziczalności, którzy uważają, że ich wyjaśnienie nawiązujące do podłoża genetycznego różnic jest prostsze, a przez to bardziej efektywne w tłumaczeniu przyczyn powstania i utrzymywania się różnic⁴⁵. Jednakże, zarówno po jednej, jak i drugiej stronie istnieje tendencja do wyciągania zbyt daleko idących uogólnień na podstawie prezentowanych danych.

Współzależność zmiennych środowiskowych z czynnikiem genetycznym sprzyja wyciągnięciu wniosku o kumulacji przewag i upośledzeń, który może dotyczyć zarówno jednostek, jak i zbiorowości. Oznaczałoby to, że interwencje społeczne (środowiskowe) mogą niwelować niektóre skutki utrzymywania się różnic w inteligencji na podstawowym poziomie, ale wraz ze zwiększającą się złożonością problemów stawianych przed jednostkami i zbiorowościami prawdopodobne jest osiągnięcie przez nie tak zwanego szklanego sufitu dla większości i selekcji wybranych. Wskazane rozwiązanie jest jednak bardziej

⁴² R. Lynn, G. Meisenberg, *National IQs Calculated*, s. 353-360.

⁴³ A. Mani i in., *Poverty Impedes Cognitive Function*, *Science*, 2013, 6149, s. 976-980.

⁴⁴ J.L. Flynn, *Are We Getting Smarter?* s. 64-65.

⁴⁵ J.P. Rushton, A.R. Jensen, *The Rise and Fall of the Flynn Effect as a Reason to Expect a Narrowing of the Black-White IQ Gap*, *Intelligence*, 2010, 38, s. 213-219.

zrozumiałe dla wyjaśnienia osiągnięć jednostek niż zbiorowości, biorąc pod uwagę wymienione w tekście wątpliwości dotyczące grupowania typów rasowych i kategoryzacji grup etnicznych oraz uogólniania na ich podstawie wyników badań porównawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Albański Ł., *Adopcja międzyrasowa. Refleksje nad pokrewieństwem, rasą i przynależnością*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2018.
- Albański Ł., Krywult-Albańska M., *Seks, nauka i czystość rasy: jak ruch eugeniczny za oceanem chciał stworzyć społeczeństwo doskonałych jednostek*, Nowiny Lekarskie, 2011, 80, 5.
- Eppig C., Fincher C.L., Thornhill R., *Parasite Prevalence and the Worldwide Distribution of Cognitive Ability*, Proceedings of the Royal Society B, 2010, 277.
- Flynn J.L., *O inteligencji inaczej. Czy jesteśmy mądrzejsi od naszych przodków?* przekł. A. Nowak, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot, 2010.
- Flynn J.L., *Are We Getting Smarter? Rising IQ in the Twenty-First Century*, Cambridge University Press, Cambridge, 2012.
- Fraser S. (red.), *The Bell Curve Wars: Race, Intelligence, and the Future of America*, Basic Books, New York 1995.
- Gillborn D., *Softly, Softly: Genetics, Intelligence and the Hidden Racism of the New Geneism*, Journal of Education Policy, 2016, 31, 4.
- Gottfredson L.S., *Jensen, Jensenism, and the Sociology of Intelligence*, Intelligence, 1998, 26, 3.
- Grigorenko E.L., Meier E., Lipka J., Mohatt G., Yanez E., Sternberg R.J., *Academic and Practical Intelligence: A Case Study of the Yup'ik in Alaska*, Learning and Individual Differences, 14, 4.
- Herrnstein R.J., Murray C., *Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, Free Press, New York 1994.
- Hunt E., Sternberg S.J.R., *Sorry, Wrong Numbers: An Analysis of a Study of a Correlation between Skin Color and IQ*, Intelligence, 2006, 34, 2.
- Jensen A.R., *Educability and Group Differences*, Harper & Row, New York 1973.
- Jensen A.R., *Educational Differences*, Routledge, New York 1973.
- Jensen A.R., *The G Factor: The Science of Mental Ability*, Praeger, Westport 1998.
- Kan K.J., Wicherts J.M., Dolan C.V., van der Maas H.L.J., *On the Nature and Nurture of Intelligence and Specific Cognitive Abilities*, Psychological Science, 2013, 24, 12.
- Kanazawa S., *IQ and the Wealth of States*, Intelligence, 2006, 34, 6.
- Lynn R., *The Role of Nutrition in Secular Increases of Intelligence*, Personality and Individual Differences, 1990, 11, 3.
- Lynn R., *Race Differences in Intelligence: An Evolutionary Analysis*, Washington Summit Publishers, Augusta 2006.
- Lynn R., Vanhanen T., *IQ and Global Inequality*, Washington Summit Publishers, Augusta 2006.
- Lynn R., Meisenberg G., *National IQs Calculated and Validated for 108 Nations*, Intelligence, 2010, 38, 4.
- Mani A., Mullainathan S., Shafir E., Zhao J., *Poverty Impedes Cognitive Function*, Science, 2013, 6149, 341.
- Marks J., *Is Science Racist? (Debating Race)*, Polity, Cambridge 2017.

- Meisenberg G., Lynn R., *Intelligence: A Measure of Human Capital in Nations*, The Journal of Social, Political and Economic Studies, 2011, 36, 4.
- Moreale J., Levendis J., *IQ and Economic Development: A Critique of Lynn and Vanhanen*, Forum for Social Economics, 2014, 43, 1.
- Nisbett R.E., *Inteligencja, sposoby oddziaływania na IQ. Dlaczego tak ważne są szkoła i kultura*, przekł. M. Szymczukiewicz, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010.
- Nisbett R.E., Aronson J., Blair C., Dickens W., Flynn J.L., Halpern D.F., Turkheimer E., *Intelligence: New Findings and Theoretical Developments*, American Psychologist, 2012, 67, 2.
- Oppenheimer S., *Pożegnanie z Afryką. Jak człowiek zaludnił świat*, przekł. K. Masłowski, Prószyński i Ska, Warszawa 2013.
- Pietschnig J., Penke L., Wicherts J.M., Zeiler M., Voracek M., *Meta-analysis of Associations between Human Brain Volume and Intelligence Differences: How Strong Are They and What Do They Mean?* Neuroscience and Behavioral Reviews, 2015, 57.
- Pietschnig J., Voracek M., *One Century of Global IQ Gains: A Formal Meta-Analysis of the Flynn Effect (1909-2013)*, Perspectives on Psychology Science, 2015, 10, 3.
- Rushton J.P., *Race, Evolution and Human Behavior*, 2nd edition, Transaction, New Brunswick 1997.
- Rushton J.P., Jensen A.R., *Thirty Years of Research on Race Differences in Cognitive Ability*, Psychology, Public Policy, and Law, 2005, 11, 2.
- Rushton J.P., Bons T.A., Vernon P.A., Cvorovic J., *Genetic and Environmental Contributions to Population Group Differences on the Raven's Progressive Matrices Estimated from Twins Reared Together and Apart*, Proceedings of the Royal Society B, 2007, 274.
- Rushton J.P., Jensen A.R., *Race and IQ: A Theory-Based Review of the Research in Richard Nisbett's Intelligence and How to Get It*, The Open Psychology Journal, 2010, 3.
- Rushton J.P., Jensen A.R., *The Rise and Fall of the Flynn Effect as a Reason to Expect a Narrowing of the Black-White IQ Gap*, Intelligence, 2010, 38, 2.
- Sternberg R.J., Nokes C., Wenzler Geissler P., Prince R., Okatcha F., Bundy D.A., Grigorenko E.L., *The Relationship between Academic and Practical Intelligence: A Case Study in Kenya*, Intelligence, 2001, 29, 5.
- Sternberg J.S., Grigorenko E.L., *Intelligence and Culture: How Culture Shapes What Intelligence Means, and the Implications for a Science of Well-Being*, Philosophical Transactions: Biological Sciences, 2004, 359, 1449.
- te Nijenhuis J., van der Flier H., *Is the Flynn Effect on g?: A Meta-analysis*, Intelligence, 2013, 41, 6.
- Wicherts J.M., Dolan C.V., Hessen D.J., *Stereotype Threat and Group Differences in Test Performance: A Question of Measurement Invariance*, Journal of Personality and Social Psychology, 2005, 85, 5.
- Wicherts J.M., Johnson W., *Group Differences in the Heritability of Items and Test Scores*, Proceedings of the Royal Society B, 2009, 276.
- Wicherts J.M., Borsboom, D., Dolan C.V., *Evolution, Brain Size, and the National IQ of Peoples around 3000 Years B.C*, Personality and Individual Differences, 2010, 48, 2.

IWONA CHMURA-RUTKOWSKA

ORCID 0000-0002-9319-7767

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH

ORCID 0000-0003-3958-3859

IZABELA SKÓRZYŃSKA

ORCID 0000-0002-2549-8592

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

UNWORTHY OF HISTORY? ON THE ABSENCE AND STEREOTYPICAL IMAGES OF WOMEN SCIENTISTS IN LIGHT OF THE HISTORICAL NARRATIVE IN MIDDLE AND SECONDARY SCHOOL TEXTBOOKS

ABSTRACT. Chmura-Rutkowska Iwona, Głowacka-Sobiech Edyta, Skórzyńska Izabela, *Unworthy of History? On the Absence and Stereotypical Images of Women Scientists in Light of the Historical Narrative in Middle and Secondary School Textbooks* [Niegodne miejsca w historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet naukowców w świetle narracji historycznej w podręcznikach do szkół średnich i gimnazjów]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp.117-142. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.8

Our research project “Unworthy of History” focuses on discussing the historical narrative in Polish history textbooks that are used in teaching history at the middle school level. The aim is to analyze and describe ways of thinking about as well as presenting the role and place of women and men in history in schools.

Research shows that women are portrayed in textbooks as playing a less important role than men – they are almost non-existent in public life. “(...) what is male is universal. What is female is accidental and secondary”. The few women that are mentioned in these textbooks are portrayed in traditional roles, usually family roles, and in those contexts and spheres of life that are culturally considered to be typically feminine. Women are not only under-represented in history textbooks; also, information about them is often distorted or simply untrue. The topic of the (in)equality between women and men as well as the history of women’s emancipation movements, which are related to the empowerment of half of humanity, is not considered worthy to be presented in Polish textbooks.

Our presentation and study focused on the absence and stereotypical representations of women scientists in Polish history textbooks. The results reveal that although women could be as creative and hard working as men – not exclusively in the fields traditionally associated with women (e.g. Josephine

Cochran invented the dishwasher in 1872, and Marion Donovan – disposable diapers in 1950) but also in those associated with men (e.g. Mary Anderson created windshield wipers in 1903 and Grace Murray found the first computer bug in 1947) – their contribution to the development of societies is marginalised, trivialised or totally omitted by the authors Polish history textbooks. In every textbook analysed, men make up over 90% of characters introduced by name although they were not necessarily widely known. On the other hand, women who achieved professional success in science, art or social development get ignored.

Key words: history, herstory, women scientists, historical narrative

Why it is So Important for Girls to Find Women-Scientist Role Models in Textbooks?

Since the idea and practice of coeducation has become popular, public education has been dominated by the belief that the school as institution is “gender-neutral”. Sexism, meanwhile, has become, to a large extent, an element of the “hidden program” of the school, and therefore completely invisible and undetected for most of its participants.¹ One of the examples of this is the absence of biographies and the histories of the achievements of women scientists. It is highly probable that a young man completing a long-term obligatory course in history in a Polish school will know only the name of one woman who has been successful in science. This builds an excellent foundation for the belief that women have had no influence on the development of knowledge and that all the significant and world-changing scientific discoveries were made exclusively by men. However, there are numerous examples of women’s talents, genius and diligence (as well as examples of their destruction due to misogyny) throughout the history of mankind.² The negative consequences of the absence of women scholars in the school historical narrative are confirmed, among others, by the study entitled: “Beautiful minds. The role of women in the world of science”.³ In selecting the greatest exponents of science, as many as 71% of the 1012 respondents participating in the Polish study, identified men, and only 33% of the respondents chose women. Among the most prominent scientists Maria Skłodowska-Curie ranked second with a score of 27% and was the only woman in that distinguished group. Only

¹ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993; M. Karkowska, *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*, [in:] *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Ed. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2006; L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wrocław 2007.

² R. Swaby, *Upór i przekora. 52 kobiety, które odmieniły naukę i świat*, Warszawa 2017.

³ A. Fandrejewska-Tomczyk, *Raport L’Oréal Polska, Piękne umysły – rola kobiet w świecie nauki*, Warszawa 2016. http://lorealdlakobietinauki.pl/wp-content/uploads/2016/05/16-04-26_Raport_Piekne_umysly-rola_kobiet_w_swiecie_nauki.pdf. [01.02.2019].

Albert Einstein was ahead of her. This proportion not only corresponds to Skłodowska-Curie's position in the textbook narratives, but also testifies to the social conviction (memory) of the uniqueness of the Polish scientist working in France. The thing is that both in textbooks and in public opinion, she is the only representative of female scientists, this results not only from her achievements, but also from the widespread belief that a female scientist is a representative of science or natural science. Which means that a humanist is not to be considered a scientist, let alone a woman who deals scientifically with art or literature. This tendency is confirmed by the results of the research quoted and the highest indications concerning the scientific activity of women in such areas as culture and art, social issues or foreign languages. Moreover, the selected achievements of women in science and medicine (for example, concerning the discovery that the composition of the stars is 98% helium and hydrogen, or the discovery that the HIV virus causes AIDS) were attributed to men by the vast majority of respondents.⁴

Meanwhile, research into the education of girls and their later life choices and careers show clearly that the number of girls who are interested in science doubles when they have an inspirational role model.⁵ This effect is particularly evident in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) that are still considered "typically male" subjects.⁶ Fascinating and unusual characters, both currently active researchers and scientists, as well as heroines from the past can effectively support the talents and development of modern girls.

The curricula of history lessons (at all levels of education) resulting from the recent changes in Polish education, carried out by Minister Anna Zalewska, do not raise any hopes and do not contribute to the promotion of women-scientists from the past. This is not an isolated opinion.⁷ Anna Dzierzowska

⁴ Ibidem.

⁵ Microsoft, *How role models are changing the face of STEM in Europe*, 2017. <https://news.microsoft.com/europe/features/girls-in-stem-the-importance-of-role-models/>. [01.02.2019].

⁶ UNESCO, *Girls into Science: A training Module*, Paris 2007; file:///C:/Users/Krystyna/Desktop/Iwona/Girls%20into%20Science%20UNESCO.pdf; UNESCO, *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics*, Paris 2017. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002534/253479e.pdf>. [01.02.2019]; European Commission, *SHE FIGURES 2015, Gender in Research and Innovation*. Brussels 2015. https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-final.pdf; [01.02.2019]; C. Hill, Ch. Corbett, A.S. Rose, *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*, Washington 2010. <https://www.aauw.org/files/2013/02/Why-So-Few-Women-in-Science-Technology-Engineering-and-Mathematics.pdf>. [01.02.2019]; L. Kekelis, J. Joyce, *How Role Models Can Make the Difference for Girls*, The Journal of Expanded Learning, Spring 2014.

⁷ A. Dzierzowska, P. Laskowski, *Opinia zespołu Społecznego Monitora Edukacji o projekcie podstawy programowej z historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum*. Warszawa 2017. <https://www.monitor.edu.pl/analizy/opinia-o-projekcie-podstawy-programowej-z-historii-dla-liceum-ogolnoksztalcacego-i-technikum.html> [01.02.2019].

and Piotr Laskowski in 2017 analyzed the proposed history curriculum for upper secondary general and technical schools. Although their analysis concerns the draft version of the history curriculum for upper secondary general and technical schools, the comments of the Authors' from the Social Education Monitor can be upheld today.

At all stages of historical education, history is/will be repeated throughout the entire learning cycle by all students (with the exception of vocational schools, where history is taught at the first level covering only the period after World War I, while at the second cycle there is no history course at all). Knowledge conveyed at all levels has been highly detailed, as well as the skills required (not specified precisely and too vaguely presented by the legislator but nevertheless numerous); there is not enough emphasis put on students' attitudes.⁸

The role and purpose of historical education is to develop the skills of critical thinking about the past, and at the same time to undertake the task of building identity. Hence, it should be expected that the contemporary teaching of history can and even should play the role of emancipatory, equality education, open to diversity and tolerance. Are these values taken into consideration when constructing successive curricula and textbooks? Can we be sure that after taking the history course in Polish schools, young Polish women and young Poles will be reflective and free from stereotypical clichés in the perception of people and in their behaviour both in the past and in today's world? Do the Polish curricula take into account the diversity and gender order of the past?

Our research into lower secondary school textbooks conducted before the education reform of A. Zalewska, as well as the analysis of new curricula regarding history teaching prove that the above mentioned diversity and gender sensitivity is missing. Polish historical education together with new guidelines returns to the 19th century paradigm and methods of history teaching, based mainly on memorization.

In the opinion of the aforementioned authors, A. Dzierzgowska and P. Laskowski,

these goals and the curriculum developed in order to achieve them do not meet the educational requirements stated in international law documents; in particular, they

⁸ MEN, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Historia> [05.08.2018]. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (DzU z 2017 r., poz. 356).

are in conflict with art. 28. 1d of the Convention on the Rights of the Child, which states that a child's education should be directed towards preparation for a proper life in a free society, in a spirit of understanding, peace, tolerance, gender equality and friendship between all nations, ethnic groups, national and religious and indigenous people.⁹

Moreover, as rightly pointed out by A. Dzierzowska and P. Laskowski,

this is a history described primarily from a political and military perspective, in which the apparent subject is "the nation" and "the state", and the real one is the narrow elite, a polonocentrically and europocentrically oriented history, and finally - a history constructed in a way that almost completely neglects everything that is happening in historical sciences at least from the middle of the nineteenth century.¹⁰

And indeed, all the achievements in the field of social history, the history of thought or everyday life have basically been completely omitted.

In relation to the previous core curriculum (for lower secondary school), similar accusations can be made: political history prevailed in it, there were no specific female historical figures (the Causative Agents are both the Middle East and Montesquieu, but never a woman). It was very general, which could have, but has not been used to its advantage, because the textbooks analyzed by us lacked openness, for example, to the role of women in history.¹¹ The new curriculum, on the other hand, repeats all the faults of its predecessor: the historical figures which appear are mainly men, in their roles as politicians and military leaders. The military perspective dominates historical events, especially in relation to the so-called "cursed soldiers" (Pol. *Żołnierze Wyklęci*). There is also an over-representation of topics concerning the role of the Catholic church in the history of Poland, as well as the strong presence of Messianic and martyrological interpretations of history.¹² Such a historical narrative is not conducive to a critical view of the past. And it makes history a subject that is not particularly liked by students.

⁹ A. Dzierzowska, P. Laskowski, *Opinia zespołu Społecznego Monitora Edukacji*.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ See: I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań 2015, p. 79-86.

¹² MEN, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/> [30.11.2019]; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (DzU z 2017 r.), poz. 365. <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/365/1> [30.11.2019].

The new core curriculum is full of clichés and patriotic “gibberish”. Its authors write that its purpose is

Getting to know important events from the history of the Polish nation, especially through the achievements of outstanding historical figures; familiarization with national, state and religious symbols; explaining their meaning and shaping respect towards them is the role of history. It is during the history course when the feeling of love for the homeland through respect and attachment to the tradition and history of one’s own nation and its achievements, culture and mother tongue is shaped. It is equally important to form a bond with the home country, civic awareness, an attitude of respect and responsibility for their own state, and a sense of dignity and national pride.¹³

And further it follows that:

Collective memory preserves the image of history. Our native memory has been forming for over a thousand years. The one that covers common history counts for millennia. The school should ensure that the student does not get lost in the multitude of details, but learns the most important of them, he should be able to explain the rules governing the past: political, social, economic, religious and cultural. Such an approach to explaining history is intended to help students understand the mechanisms of the present. It is also important for students in adulthood to consciously and responsibly co-create a European community of values with the superior, especially close to us, Poles, idea of freedom. Freedom, which in the last centuries was expressed in the quest to regain independence and maintain state sovereignty (...). In primary schools, the student first gets to know national history. In the core curriculum for secondary schools, the history of the state and the nation has been more deeply inscribed in general history, although still, of course, the thread of national history remains the most important.¹⁴

Young people and children identify themselves fully with school knowledge when they see a place for themselves in it: now as adults, in a united Europe. The goals of education found in the curriculum are not reflected in the prescribed teaching content. For example, there are hardly any women, especially scientists, represented in the curriculum.

Both curricula ignore the role of women in history. The new curriculum lists the following women: Dobrawa, Jadwiga, M. Skłodowska-Curie and D. Siedzikówna (“Inka”) – in elementary schools, and I. Sendlerowa,

¹³ Ibidem.

¹⁴ MEN, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia> [30.11.2019]; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. (DzU z 2018 r. poz. 467). <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> [30.11.2019].

A. Żabińska - in upper-secondary general and technical schools. There are no women present in the curriculum for the first cycle of vocational schools.

What is the representation of women, especially of scholars, in the new curricula for the history teaching? Clearly, it can be said that only unconventional and outstanding female figures pass through the fine sieve. The only female researcher is Maria Skłodowska-Curie; however she appears only at the level of primary education, which by definition is planned as learning primarily about national history. It was similarly organized in the previous curriculum.

It is worth noting that male scientists, researchers, philosophers, artists and writers - appear in the new core curriculum, so the Authors of the curriculum took note of this side of human activity in the past (P. Skarga, St. Konarski, St. Leszczyński, St. Staszic, H. Kołłątaj, KK Baczyński, T. Gajcy Z. Rumel - in the extended program for upper secondary general and technical education, John Paul II -for the same level of education and primary education, M. Copernicus, John Paul II, L. da Vinci, M. Anioł, R Santi, Erazm from Rotterdam, Montesquieu, JJ Rousseau, M. Rej, J. Kochanowski, St. Konarski, St. Leszczyński, AF Modrzewski, J. Gutenberg, M. Luter, J. Kalwin - primary education).

Silencing many unusual female characters, as well as types of women's activity (for example in science), deprecating their values and work, trivializing their role in history, emphasizing their subordination to men, over-interpretations and patriarchal fantasies, unwarranted attribution of stereotypical traits - these are just some of the many school practices that transform an inspirational heroine from the past into a flat, uninteresting and unreal figure or a dehumanized saint. Perhaps there is a chance that female characters, although omitted by the authors of the core curriculum, will be identified by textbook authors. Perhaps, in the end, an equality sign could be placed between females and males in Polish history education, the recognition of both genders as Causative Agents in history.

Presenting the results of our research, we demand recognition for inspiring, gifted women who change the world for the better. We do it, being aware that it is not enough, as Monika Bobako writes, to compensate for the absence of women in the historical narrative ("compensatory historiography"), for example to supplement it with "lost chapters about the forgotten half of humanity",¹⁵ but one also has to change the way of presenting the history, not from only one, but from many points of view. In the postulate of taking into account the history of women in textbooks, it is not only about the emancipation of their /our history, but about the emancipation of all of us. Not only

¹⁵ M. Bobako, *Powrót kobiet do historii - niedokończony projekt?* Krytyka Polityczna, 2005, 7-8.

about knowledge about “how it was”, but also about the art of living “here and now”. As is noted by Rita Felski: history is not only a “philosophical problem” but also “an urgent social and pragmatic problem. For many individuals and groups, it is decisive when it comes to the sense of their own human and social subjectivity”.¹⁶

Own Research

The research project “Unworthy of History” (2010-2014) focuses on discussing the historical narrative in textbooks used in middle schools in Poland to teach history. The project’s aim was to analyse and describe both ways of thinking as well as presenting in schools the role and place of men and women in history. Another project, which we conducted between 2013 and 2015, focuses on numerous gender categories in Polish textbooks, including the qualitative analysis of the place and role of women in contemporary history, as depicted in school historical narrative, using textbooks intended for Year One of secondary school. Because, in accordance with the current curriculum, history textbooks used in middle school only cover the history of men from prehistory until 1918, in our presentation we have also taken into account data generated by researching history textbooks used in Year One of secondary school. In total nine sets of textbooks for middle school (Years One to Three) and eight textbooks for Year One of secondary school have been analysed (all of them approved for classroom use in the school years 2010-2012)¹⁷. Averaging the result, in the analysed textbooks the ratio of representation of women as compared to men is 1:9. **How then, in this context, does the history of women in science present itself?** That representation is so meagre that it was possible for us to present all the women who, in light of school textbook narrative, were more or less associated with science; those who conducted research and achieved success as well as those who were depicted as intelligent, wise and religious women, organisers and patronesses of science and arts. Finally, also those who we know were scientists but found their way into textbooks for reasons other than their scientific career.

¹⁶ R. Felski, *Fin de siecle, fin de sexe: transeksualizm i śmierć historii*, [in:] *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych* (Antologia przekładów), Ed. E. Domańska, Poznań 2002, p. 299.

¹⁷ See: E. Głowacka-Sobiech et al., *Historia – raport przedmiotowy*, [in:] *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, t. III – *Raporty przedmiotowe i rekomendacje*, Eds. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016, p. 7-40.

The Genealogy of Scholarly Women... (from Antiquity to the Modern Age)

Regarding Antiquity, women are portrayed mostly with a reference to the magical powers of selected goddesses and priestesses. In case of the latter we can talk about their possible links to proto-science. However, as the school textbooks do not have a systematic lecture on the history of science, there is also no reason to believe that students are reflecting on the category of science for both women and men. Another strategy (only in individual cases) of portraying ancient women and their connections to science is assigning to some of them the attributes of wisdom (the Greek goddess Athena) and/or superior intelligence (*hetairas* [Latin: *hetaerae*] and Aspasia).

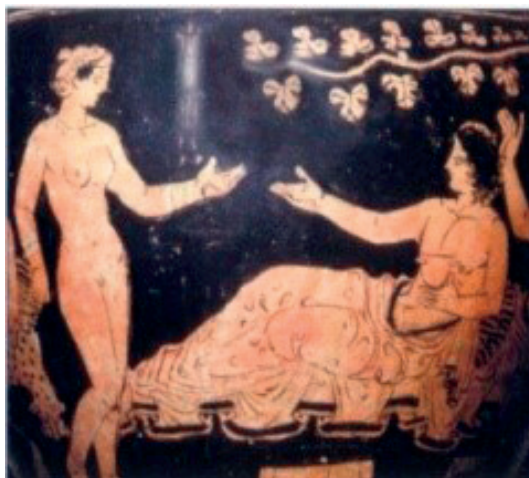


Fig. 1. „During the feasts together with the men sat company ladies called hetairai. They had to be not only beautiful, but also intelligent, to be able to entertain men with conversation”¹⁸

“Aspasia, a life companion of Pericles, famous for her beauty and intelligence, was not a citizen of Athens, she came from Miletus”¹⁹

In the Middle Ages, the attributes of female scholarship are wisdom and religiousness. Against this background stand out duchesses, queens and religious women, but (with one exception) we won't learn about any intellectual legacy left by them. All textbooks mention Matilda of Tuscany's qualities as a negotiator between Holy Roman Emperor Henry IV and Pope

¹⁸ J. Ustrzycki, *Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2009, p. 53.

¹⁹ *Ibidem*, p. 56.

Gregory VII; recurring is also a miniature depicting Matilda of Germany, accompanied by a succinct caption about her giving the manuscript (liturgical codex) to Mieszko II.



Fig. 2. „Henry IV asks Matilda, the lady of the castle in Canossa and Hugo, the abbot of the Benedictine monastery at Monte Casino, for intercession with Pope Gregory VII. Miniature (12th century)”²⁰



Fig. 3. „Mieszko II receives a liturgical book, helpful in celebrating the Holy Mass from Matilda of Germany, Countess Palatine of Lotharingia. On a miniature from the 12th century Mieszko was shown in his royal majesty, in a diadem and with a scepter in his hand”²¹

²⁰ L. Trzcionkowski, L. Wojciechowski, *Historia. Starożytność, średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa I*, Warszawa 2009, p. 100.

²¹ *Ibidem*, p. 115.

This group of women also includes Dobrawa of Bohemia and Jadwiga of Anjou, the latter characterised by her exceptional education and commitment to the restoration of the Krakow Academy.



Fig. 4. „Queen Jadwiga Andewageńska, the first wife of Władysław Jagiełło (portrait by Jan Matejko). The queen aroused admiration of modern people with wisdom, kindness, devotion, accessibility and other features”²²

For Jadwiga, a consent to her marriage with Jagiełło was an act of a great personal sacrifice for the adopted country. A young, beautiful girl was raised in the excellent cultural environment of the Anjou court in Buda. She could read and write, knew five languages fluently, had a large library, was an expert in literature and science, music and art, and married an illiterate Lithuanian! (...) Before her death, she devoted her robes and jewels to the renewal of the Krakow Academy²³.

In one textbook Eleanor of Aquitaine is cast in the role of a broad-minded woman, a patron of the artists: an

influential and well educated queen of France and England, who read Latin, enjoyed literary works, with an excellent knowledge about politics; who cared about the advancement of music and poetry.²⁴

²² Ibidem, p. 160.

²³ R. Kulesza, S. Ciara, *Klasa 1. W kalejdoskopie dziejów. Podręcznik do historii*, Warszawa 2009, p. 237.

²⁴ S. Roszak, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Warszawa 2010, p. 76.



Fig. 5. „Eleanor of Aquitaine (around 1122-1204) was the patron of many well-known medieval poets. That is why a statue of a queen reading a book is placed on her tomb”²⁵.

Also, only in that particular textbook, we find mention of Anna Komnene and her “Alexiad” (legacy):

In the Christian East, thinkers created their outstanding works, among them the theologian, St. Maximus the Confessor and Anna Comnena – a daughter of the Byzantine emperor, the author of the excellent historical work, the *Alexiad*.²⁶

In two textbooks we can find an allegory of the Seven Liberal Arts, but only one of them mentions Herrada as its authoress (There is no mention however that Herrada of Landsberg was an authoress of “*Hortus Deliciarum*”, written for novices).

The modern era, similarly to antiquity and the Middle Ages, also belonged to men according to school textbook narratives. The lack of mentions of the role of women in history is all the more noticeable, because the textbook authors devote a lot of space to the cult of science emerging in Europe at the time, as well as the emergence and development of new fields of science. In this context women are rarely presented as self-functioning, well-educated and outstanding rulers, patrons and organizers of the scientific and artistic life of Europe at that time. There are references to Krystyna Szwedzka, Tsarina Catherine the Great, as well as Mrs Geoffrin, engaged in the so-called “literary republic” referred to in two textbooks.

In her salon

gathered the intellectuals; literary and philosophical works were presented, and later subjected to evaluation during discussions, in which women also participated, which

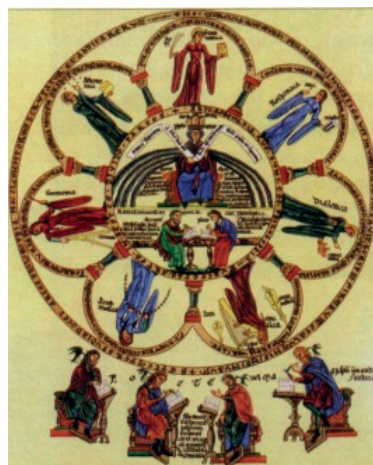


Fig. 6. „Allegory of the seven liberal arts by Herrad of Landsberg (around 1180)”²⁷

²⁵ Ibidem.

²⁶ T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Podróże w czasie. Historia I. Podręcznik do gimnazjum*, Gdańsk 2009, p. 191.

²⁷ L. Moryksewicz, M. Pacholska, W. Zdziabek, *Poznajemy przeszłość. Historia 1. Gimnazjum*, Toruń 2009, p. 175.

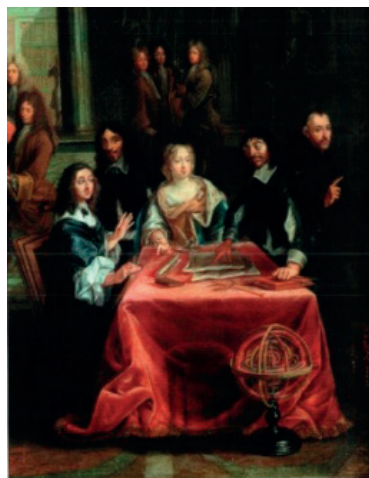
was a novelty at the time. The voice of the salons (the so-called public opinion) determined the value of any given idea or work.²⁸



Fig. 7. „The Salon of Madame Geoffrin (...) in Paris. In such salons, led by intelligent and elegant women, philosophers met willingly. A bust of Voltaire occupies the central wall, and Diderot and Rousseau are among those present. Image from the early 19th century”²⁹

The participation of these female rulers in the intellectual life of modern Europe is mentioned in two textbooks, and represented with a visual material concerning Christina of Sweden:

Fig. 8. „Descartes at the court of the Swedish queen Christina, a fragment of a painting by Pierre Louis Dumensnil, 18th century (...) Descartes’ knowledge was widely appreciated in Europe. Among other places, he was at the court of the Swedish queen Christina, leading philosophical dialogues with her”³⁰



Information about the second ruler, Catherine, who actively participated in the eighteenth-century European intellectual life, can be found in three textbooks. The most comprehensive, though also the most unflattering, characteristic is included in the textbook “History. Modern times. Handbook for lower secondary school. Class II”:

²⁸ G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia i wieki. Historia. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 2*, Warszawa 2010, p. 276.

²⁹ T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Podróże w czasie*, p. 10.

³⁰ J. Ustrzycki, *Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010, p. 140; G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia i wieki*, p. 178.

Katarzyna II (...) Ruthless and cunning (...) she was perceived in the 'enlightened' circles of Europe as the gentle ruler, caring for the good of her subjects, deceiving even such eminent thinkers as Voltaire and Diderot. She corresponded with philosophers who sowed her with praise. In fact, she suppressed all attempts to revolt and shed servitude (...)³¹.

Two Centuries of Skłodowska-Curie (from the Modern Age to the present day)

In history textbooks the nineteenth century starts with the Napoleonic Wars, and ends in 1918. In school textbook narrative this is the era of countless discoveries and inventions by the scores of highly educated men, gifted with true genius, and only one woman: Marie Skłodowska-Curie.

The story of Izabela Czartoryska – a patron and guardian of Polish national culture – should be considered episodic. She is laconically described as the founder of

(...) the Temple of Remembrance, also known as the Temple of the Sibyl. (...) In this building, the founder collected family and national souvenirs. She was guided by the message that was posted above the entrance to the temple: The Past of the Future.³²

Against this background, the narrative dedicated to Skłodowska-Curie looks impressive.

Organising the textbook historical narrative dedicated to the Polish scientist we divided it into five categories, taking into account the methods used to depict her:

– portraits of the scientist, accompanied by her biography



Fig. 9. „Maria Skłodowska-Curie (1867-1934), physicist and chemist, photograph from around 1898”³³

³¹ J. Chachaj, J. Drob, *Historia. Czasy nowożytnie. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II*, Warszawa 2010, p. 92.

³² M. Jadczak, M. Meissner-Smoła, S. Zając, *Poznajemy przeszłość. Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Toruń 2010, p. 228; J. Sikorska-Kulesza, *W kalejdoskopie dziejów. Wiek XIX. Podręcznik do historii. Gimnazjum. Klasa 3*, Warszawa 2011, p. 22, 24.

³³ Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Człowiek i jego cywilizacja. Podręcznik do klasy 3*, Wrocław 2011, p. 209.



Fig. 10. „Maria Skłodowska-Curie. 1876-1934r. She was a physicist and chemist, co-creator of the science of radioactivity. She spent her childhood and early youth in Poland. In 1891, she went to Paris to study. As the first woman in history, she passed her entrance exams at the Faculty of Physics and Chemistry at the Sorbonne in Paris. After graduation, she worked in the laboratory. In 1894, she met her future husband, Pierre Curie, whom she married one year later. They conducted joint research, culminating in the discovery in 1898 of two radioactive elements – polonium and radium. In 1903, together with her husband and Becquerel, she received the Nobel Prize in physics for radioactivity research. In 1911, she was awarded the Nobel Prize for the second time – this time in the field of chemistry for the separation of pure radium. In 1914, she founded the Radium Institute in Paris, and in 1932 – in Warsaw. As the first woman she became a professor of the Sorbonne. She died of leukemia caused most probably by taking too high a dose of radiation”³⁴

– portraits of the scientist in her laboratory

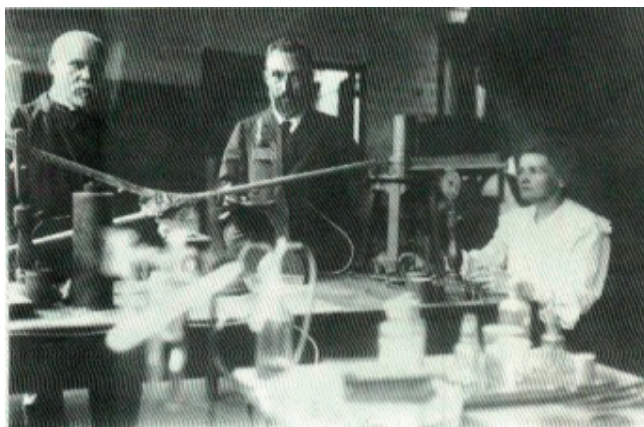


Fig. 11. „Maria Curie-Skłodowska with her husband Piotr in the chemical laboratory”³⁵

³⁴ S. Roszak, A. Łaskiewicz, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa 2011, p. 192.

³⁵ J. Sikorska-Kulesza, *W kalejdoskopie dziejów. Wiek XIX*, p. 2014.



Fig. 12. „Maria Skłodowska-Curie in her laboratory in Paris, photography from the beginning of XX century”³⁶

- the scientist’s breakthrough discoveries and Nobel Prize winning (all textbooks present the topic of her scientific work together with her husband, Piotr Curie).



Fig. 13. „Maria Skłodowska-Curie (1867-1934) gained fame in the world as a researcher of radioactivity and a discoverer of two new elements - radium and polonium. She was the first woman to win the Nobel Prize. She received it in physics in 1903 (together with her husband Pierre Curie and Henry Becquerel). In 1911, she was honored for the second time with the Nobel Prize in Chemistry. Thanks to the discovery of radioactivity, science, medicine and industry have gained a great momentum until today. Explain why the scholar called the discovered element polonium. Check who was the second-ever Nobel laureate in chemistry”³⁷

³⁶ Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Człowiek i jego cywilizacja*, p. 126; J. Sikorska-Kulesza, *W kalejdoskopie dziejów. Wiek XIX*, p. 214-215.

³⁷ E. Chorąży, K. Dyba, S. Zajac, *Poznajemy przeszłość. Historia 3. Gimnazjum*, Toruń 2011, p. 120.

In 1898 Maria Skłodowska-Curie (...) – a Polish scholar – and her husband, a Frenchman – Piotr Curie – discovered two radioactive elements: polonium and radium. For their achievement they were awarded the Nobel Prize (twice in case of Maria Skłodowska-Curie).³⁸

A major contribution to the development of chemistry and physics was made by Maria Skłodowska-Curie, who together with her husband, Piotr Curie, discovered new elements: polonium and radium.³⁹

In research on radioactivity, a huge contribution was made by Maria Skłodowska-Curie and her husband, Piotr Curie. They discovered two radioactive elements – polonium and radium.⁴⁰

The work on radiation was also carried out by a Pole, Maria Skłodowska-Curie (...). Together with her husband, she discovered radioactive elements of polonium and radium and introduced the concept of radioactivity into science.⁴¹

Polish scholar Mary Skłodowska-Curie (...) from 1891 studied and then worked in Paris. She received the Nobel Prize twice: in 1903 with her husband Piotr Curie, in the field of physics (for research on natural radioactivity and the discovery of radioactive elements – radium and polonium) and in 1911 in the field of chemistry (for further work on the properties of radioactive elements). Her research on radioactivity has greatly contributed to the development of new methods for the diagnosis and treatment of many diseases.⁴²

– Scientist placed in one line with the best scientists in the world in the context of the development of science and technology, discoveries and inventions at the turn of the 19th and 20th centuries:

Groundbreaking discoveries have also been made in the field of physics and chemistry. (...) A new field of science dealing with radioactivity has been created. This phenomenon was discovered in 1896 by a French scholar Antoine Henri Becquerel, and research in this field was conducted by a French-Polish couple – Pierre Curie and Maria Skłodowska-Curie.⁴³

The Frenchman Henri Antoine Becquerel described the phenomenon of radioactivity, and in 1898, a Pole, Maria Skłodowska-Curie, together with her husband, Frenchman Piotr Curie, discovered two radioactive elements, polonium and radium.⁴⁴

³⁸ Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Człowiek i jego cywilizacja*, p. 126.

³⁹ *Ibidem*, p. 207.

⁴⁰ J. Ustrzycki, *Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, p. 97.

⁴¹ T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Podróże w czasie*, p. 171.

⁴² I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 3*, Warszawa 2009, p. 136.

⁴³ *Ibidem*, p. 191.

⁴⁴ J. Chachaj, J. Drop, *Historia. Czasy nowożytne*, p. 55.

In the second half of the nineteenth century, the discoveries of scholars were quickly used in medicine and industry. Ludwik Pasteur, the creator of microbiology, invented the rabies vaccine and his work contributed to the progress of hygiene. Wilhelm Roentgen discovered X-rays, which were used in X-ray machines. Maria Skłodowska-Curie introduced the concept of radioactivity into science. Charles Darwin announced the theory of evolution, which caused a scientific scandal.⁴⁵

- the scientist as a symbol of the women's struggle for equal rights

In the first half of the nineteenth century, women did not have electoral rights. They also were not allowed to study or perform many professions (e.g. a journalist). If they worked, they earned less than men. Wife's salary and savings belonged to her husband (so he took them in the event of a divorce). This unevenness of the position caused the opposition of many women. They fought for emancipation, i.e. equality with men. The first female organizations were founded at the end of the 18th century in the United States and France. In the second half of the 19th century, associations were founded in various European countries that demanded equality between both genders. Women were quickest to break the monopoly of men in education. In 1863, women were allowed to study in France, and in 1897 – in Galicia. However, the first woman became a lecturer at the Sorbonne in Paris only in 1906. It was Maria Skłodowska-Curie. The struggle of emancipationists for electoral rights turned out to be more difficult. Men thought that the participation of women in politics would violate the delicate "foundations of their nature". One of the German writers protested against this view. In England, women fighting for electoral rights were called suffragettes (...). They started their campaign at the beginning of the 20th century. To draw attention of the public, they interrupted the meetings of men, chained to fences and knocked out shop windows. The suffragette's actions did not change the situation. It was not England, where women were the first to get active and passive electoral rights, but its colony – New Zealand (1893). In Europe, the first country to grant women their electoral rights was Finland (1906). In the majority of European countries however women received the right to vote only after the First World War (e.g. in Germany and Poland in 1918).⁴⁶

At the end of the eighteenth century, during the war for independence of the United States and the French Revolution, women began to claim their rights. It was a completely new and surprising phenomenon for men. Until now, most women did not have education, and their role in society was limited to domestic work and raising children. However, along with economic changes, progressing democratization of public life and striving for equality of various social groups, women began to fight for their rights. Supporters of emancipation, striving for equality and liberation from the dependence of men, were called emancipationists. Their main postulates included access to higher education, changes in family law, economic equality and obtaining electoral rights. The first freedom gained by women was the access to universities – universities were initially opened for women in France, Switzerland, the Scandinavian countries and the USA. The first woman with the professor title was Maria Skłodowska-Curie, who obtained it at the Sorbonne in Paris in 1906. American women were the leaders in the emancipation movement. The most women who were the first in the world to be

⁴⁵ T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Podróże w czasie*, p. 177.

⁴⁶ J. Chachaj, J. Drob, *Historia. Czasy nowożytne*, p. 175-176.

come doctors, pastors and lawyers came from the United States. The most difficult for supporters of equal rights turned out to be electoral rights. Suffragettes fought for it. The name of the traffic comes from the English word 'suffrage', which meant 'the right to vote'. Despite the resistance of the conservative part of society, their actions were successful. The women's electoral rights were earned the earliest in the American state of Wyoming in 1869, and then also in the British dominions – New Zealand and Australia. In Europe, Finnish women earned equality the fastest. Polish women received the right to vote together with the establishment of an independent state in 1918.⁴⁷

In the textbooks for the first year of secondary school, Marie Skłodowska-Curie appears three times: once among the Polish scientists (exclusively men) bearing witness to the status of Polish universities during the interwar period; a second time due to the opening of the Radium Institute in Warsaw in 1932; and finally on the inner cover of one of the textbooks.⁴⁸

Women's Era?

In the age of universal access to education, including universities, after women went to work, remodelling family life, fitting together more and more different roles, in the history textbooks their participation in the intellectual life of Poland, Europe, or worldwide is almost unnoticeable in history textbooks. It is shocking, considering the number and diversity of careers of the prominent figures of women of science, as well as wealth and easy access to sources. In textbooks for Year One of secondary school, besides the already mentioned Marie Skłodowska-Curie, among the female scientists there appear: two academics in the role of politicians, three academics, as the authoresses of sourcebooks for students and Walentina Tierszkowa – the first woman astronaut.⁴⁹ Valentina Tereshkova found her way into one of eight textbooks as the first woman in space. We would not, however, learn anything about her scientific career from that textbook.

Among the female politicians coming from the world of science, in the school textbooks mentioned are Professor of Economics Danuta Hubner, in her role as a negotiator for the Polish accession to the EU from 1998,⁵⁰

⁴⁷ S. Roszak, A. Łaskiewicz, *Śladami przeszłości*, p. 202.

⁴⁸ Z.T. Kozłowska, I. Unger, S. Zając, *Poznajemy przeszłość. Szkoła ponadgimnazjalna, zakres podstawowy*, Toruń 2012, p. 99; A. Brzozowski, G. Szczepański, *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918-2006. Podręcznik do historii dla klasy I szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Warszawa 2012, p. 53; J. Ustrzycki, *Ciekawi świata. Historia podręcznik zakres podstawowy*, Warszawa 2012.

⁴⁹ A. Brzozowski, G. Szczepański, *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918-2006*, p. 186.

⁵⁰ B. Burda et al., *Część I. Historia. Historia najnowsza, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy*, Gdańsk 2013, p. 157; R. Dolecki, K. Gutowski, J. Smoleński, *Po prostu historia*, Warszawa 2012.

and Hanna Suchocka – a assistant law professor, in her role as the Polish Prime Minister.⁵¹ None of the textbooks mentions the fact that those women achieved an academic career; we only learn that Hanna Suchocka graduated in Law.

Among the three authoresses of sourcebooks are: Hanna Świda-Ziemia – Professor of Sociology,⁵² connected to the University of Warsaw, Hanna Arendt – philosopher and publicist, Professor at the University of Chicago, and the New School for Social Research in New York⁵³ and Krystyna Kersten – Polish historian, Professor at the Historical Institute of the Polish Academy of Sciences.⁵⁴

In the textbook, Hanna Arendt is advertised as the authoress of “one of the most important analyses regarding the origins of totalitarian systems (...) in her book *The Origins of Totalitarianism* (with a passage from the book, accompanied by the authoresses’s portrait)”. Krystyna Kersten is advertised with a slogan, “The era in historians’ reviews”, and announced as an authoress of the book *The Establishment of the Communist Rule in Poland, 1943-1948*. A quote from the book is accompanied by Kersten’s portrait photo. Hanna Świda-Ziemia is advertised as a sociologist and the authoress of the book *A man internally enslaved (Człowiek wewnętrznie zniewolony)*.

Conclusion

The starting point for our project was a conviction about an almost total absence of women in school historical narrative. Our research showed that this is so, even though there is no shortage of historiography about women.⁵⁵ Beginning our study of school historical narrative in view of the (non)presence of women’s history, we have made two hypotheses.

The first concerned the place and role of school historical education, in particular history textbooks in shaping the cultural competences of students and pupils. Central and political management of education causes that textbooks – using the terminology of Pierre Bourdieu – are the effect and an im-

⁵¹ Ibidem, p. 298, 343; B. Burda et al., *Część I. Historia. Historia najnowsza*, p. 153; D. Stola, *Historia wiek XX. Podręcznik*, Warszawa 2018, p. 236, 238; S. Zając, *Teraz historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Toruń 2012, p. 265; A. Brzozowski, G. Szczepański, *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918-2006*, p. 282, 270.

⁵² D. Stola, *Historia wiek XX*, p. 158.

⁵³ S. Roszak, J. Kłaczek, *Poznać przeszłość. Wiek 20 (XX). Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa 2016, p. 64.

⁵⁴ Ibidem, p. 268.

⁵⁵ For more, see: I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Niegodne historii?* p. 24-38.

portant and useful, taking into account the mass and range of possible interactions, tool of symbolic violence, defined by the author as:

every power that manages to impose meaning, and impose it as legitimate, hiding the systems of forces that underlie its power, adds to its systems of power its own power, that is, purely symbolic power.⁵⁶

When we go down to the level of school and classroom, the concept of a hidden program turns out to be extremely difficult. In Philip Jackson's classical approach, the "hidden program" is all the "unplanned" effects and consequences of going to school.⁵⁷ However, many authors and researchers have pointed to the fact that we learn at school all the relevant things to our whole life not only "beside" or "outside" the official program. The hidden aspects of the official curriculum itself are equally important, and, as E.W. Eisner⁵⁸ points out, various types of "gaps", meaning the content omitted in school education (whole fields of knowledge, information, research results and experience), as well as intellectual processes, which students are not subjected to (alternative, critical, creative thinking). These shortcomings E.W. Eisner called the null curriculum. Shortages, usually unnoticed by students and teachers, are not neutral from the point of view of the individual's development. As noted by D. Gordon,⁵⁹ "gaps" in the form of ignorance or limited knowledge, lack of competence, experience, mental barriers, etc. result in the selection and elimination of various options of thinking and acting of the individual. As Zbigniew Kwiecieński remarks, the "null curriculum" in Poland in relation to history is referred to as "white spots".⁶⁰ "But these 'spots' can not be seen. On the contrary, the gaps are not generally shown to teachers, they are hidden from them".⁶¹

The second hypothesis concerns the evaluation of the value of a school's historical narrative due to its not only cognitive character, but also its identity and its connections, sometimes very large and very unaware, with discourses of memory, and thus not only with historiography. Although the textbook is a medium that potentially transmits the current historical knowledge to the school circulation of this knowledge, at the same time this process is subjected to two strictly connected rigors: 'knowledge and cognition' and 'memory and

⁵⁶ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja*, Warszawa 2006.

⁵⁷ P.W. Jackson, *Life in the Classrooms*, New York 1968.

⁵⁸ E.W. Eisner, *The Educational Imagination*, New York 1979.

⁵⁹ D. Gordon, *Hidden curriculum*, [in:] *International Encyclopaedia of the Sociology of Education*, Ed. L.J. Saha, Oxford 1997.

⁶⁰ Z. Kwiecieński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, Nauka, 2004, 2.

⁶¹ For more, see: I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Niegodne historii?* p. 13-19.

identity'. These rigors place the history textbook at the intersection of two essential functions fulfilled by it in culture and social life, namely cognitive (a content carrier of the current state of historical knowledge) and identity (the source of transmission/shaping of collective memory).⁶² In the first case, when the textbook is a carrier of content about the current state of historical knowledge, the authors of the textbooks appear as those who are primarily responsible for the real, that is, currently methodologically/methodically correct view of history represented by the textbook narrative. In the second case, when the textbook is both an effect of the historical policy of the state and a tool for shaping collective memory, there are curricula behind it, minimum required knowledge and skills, and after 1999 – a general education standard, that expresses the intentions of the state about what (content), how (with what methods) and for what purpose should the student finish the successive stages of compulsory historical education in a Polish school. Taking into account the cognitive and identity shaping function of the history textbook, we can say in a simplified way that the second of the rigors determines the first one. This means that the history book is a product of the culture of history, and thus of such a culture/cultures where the past is subject to greater or lesser valuation, and as such is not only the object of cognition, but also a memory carrier and a source of collective and/or individual identity.⁶³ Such meaning of history textbooks is proposed by Barbara Szacka – as a medium of collective memory.⁶⁴ Henri Moniot also draws attention to this dimension of the history textbook, when he writes that it is „an effect, a sign, a vehicle or an instrument of shaping values, opinions, ideologies”,⁶⁵ a substitute for experiencing the past in its absence „here and now”, a response to social fears what makes it a tool of current ideologies, a morality play shaping students' attitudes by showing good and bad deeds. Yet another author, Keith Crawford,⁶⁶ writes explicitly that a textbook is a cultural artifact whose contents, both at the stage of their construction and functioning in the school circuit, are confronted with ideology, politics and values at various levels of power, influence and status.⁶⁷

⁶² M. Bieniek, *Hasło: Podręcznik szkolny historii*, [in:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, Ed. J. Maternicki, Warszawa 2004; D. Konieczka-Słowińska, *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*, Poznań 2001.

⁶³ P. Nora, *Mémoire collective*, [in:] *Faire de l'histoire*, Eds. Le Goff, P. Nora, Paris 1974; A. Szpociński, *Miejsca pamięci (lieux de mémoire)*, «Sites of Memory», Teksty Drugie, 2008, 4, p. 11-20.

⁶⁴ B. Szacka, *Trzy sfery pamięci zbiorowej – historia, media i „ludzkie gadanie”*, Znak, 2012, 683.

⁶⁵ H. Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris 1993, p. 29; G. Marin, *Pamięć bez historii, historia bez pamięci. Nowe rumuńskie podręczniki do nauczania historii – nostalgia za Ceaușescu*, [in:] *Inscenizacje pamięci*, Eds. I. Skórzyńska, Ch. Lavrence, C. Pèpin, Poznań 2007, p. 198.

⁶⁶ K. Crawford, *The Role and Purpose of Textbooks*, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2003, 3.

⁶⁷ For more, see: I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Niegodne historii?* p. 20-41.

It can be observed that although there are no women scientists in history textbooks (Skłodowska is the absolute exception), they appear as representatives of the world of art and culture, at least in relation to modernity and the newest times. In turn, even if women scientists achieve a very high position in politics or media, there is no reference in the textbooks that they owe this position to the university intellectual formation, which they co-formed and/or co-shaped and from which they derive knowledge and skills guaranteeing their success on others fields of activity. It is worth adding at the end that the stereotypical belief about the “weakness” of women in science has been funded in the past on the stereotype of biological determinism (we are not sure whether this stereotype does not work to this day), proclaiming the lack of psycho-physical predispositions of women to pursuit scientific work. Another determinant was/still is the belief about the cultural conditions (predispositions and deficits) of the absence of women among prominent scientists occupying prestigious positions at universities and research institutions. These two determinants are also the effect of the school null curriculum, which – in the light of our textbook analysis – effectively persuades that up to the nineteenth century women were destined to take care of the home and children, educated only by mothers, deprived of the rights and functioning as victims, and never as beneficiaries of social systems, in which their role was limited only to acting in the private sphere.

It is true that the textbooks admit that at the threshold of modernity women began to count as the causative agents of history, but but alluding is how they benefited from this change. Their emancipation is recorded in the sphere of customs, including family and fashion, work and earnings, culture and politics, but never science. Maria Skłodowska-Curie remains the only symbol of a woman-academic in the school textbook narrative. This is a source of pride, but at the same time an insufficient source of identification for girls and women who are learning to enter the world of science, who are well-suited to the role of organizers of academic life, but are not necessarily visible in the scientific mainstream. Data from the Polish Central Statistical Office for 2014 show that doctoral theses are written and defended by almost as many women as men. However, only 23% of female doctors receive the title of professor.⁶⁸ This problem, called the Leaky Pipeline, occurs all over the world, although in a slightly different quantitative dimension.⁶⁹

Post Scriptum. Changing the school system in Poland in 2017 also changed the place, role and content of school education in history. The content and

⁶⁸ GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 roku*, Warszawa 2015.

⁶⁹ UNESCO, *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics*, Paris 2017. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002534/253479e.pdf>. [01.02.2019]; C. Hill, Ch. Corbett, A.S. Rose, *Why So Few? Women in Science*.

aims of this education refers again to the pre-modern paradigm. Despite studies, recommendations and debates, school history remains military, national, and maskulinized. For the academic careers of Polish girls it is not good news because they do not have again their own history.

BIBLIOGRAPHY

- Bieniek M., *Hasło: Podręcznik szkolny historii*, [in:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, Ed. J. Maternicki, Warszawa 2004.
- Bobako M., *Powrót kobiet do historii – niedokończony projekt?* Krytyka Polityczna, 2005, 7-8.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja*, Warszawa 2006.
- Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań 2015.
- Crawford K., *The Role and Purpose of Textbooks*, International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 2003, 3.
- Dzierzgowska A., Laskowski P., *Opinia zespołu Społecznego Monitora Edukacji o projekcie podstawy programowej z historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum*. Warszawa 2017. <https://www.monitor.edu.pl/analizy/opinia-o-projekcie-podstawy-programowej-z-historii-dla-liceum-ogolnoksztalcacego-i-technikum.html> [01.02.2019].
- Eisner E.W., *The Educational Imagination*, New York 1979.
- European Commission, *SHE FIGURES 2015, Gender in Research and Innovation*, Brussels 2015. https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-final.pdf. [01.02.2019].
- Fandrejewska-Tomczyk A., *Raport L'Oréal Polska Piękne umysły – rola kobiet w świecie nauki*, Warszawa 2016. http://lorealdlakobietinauki.pl/wp-content/uploads/2016/05/16-04-26_Raport_Piekne_umysly-rola_kobiet_w_swiecie_nauki.pdf. [01.02.2019].
- Felski R., *Fin de siecle, fin de sexe: transeksualizm i śmierć historii*, [in:] *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych* (Antologia przekładów), Ed. E. Domańska, Poznań 2002.
- Głowacka-Sobiech E., Michalski M., Napierała A., Skórzyńska I., *Historia – raport przedmiotowy*, [in:] *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport, t. III – Raporty przedmiotowe i rekomendacje*, Eds. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016.
- Gordon D., *Hidden curriculum*, [in:] *International Encyclopaedia of the Sociology of Education*, Ed. L.J. Saha, Oxford 1997.
- GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 roku*, Warszawa 2015.
- Hill C., Corbett Ch., Rose A.S., *Why so few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*, AAUW, Washington 2010. <https://www.aauw.org/files/2013/02/Why-So-Few-Women-in-Science-Technology-Engineering-and-Mathematics.pdf>. [01.02.2019].
- Jackson P.W., *Life in the Classrooms*, New York 1968.
- Karkowska M., *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*, [in:] *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Ed. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2006.
- Kekelis L., Joyce J., *How Role Models Can Make the Difference for Girls*, The Journal of Expanded Learning, Spring 2014.

- Konieczka-Słowińska D., *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*, Poznań 2001.
- Kopciewicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, Nauka, 2004, 2.
- Marin G., *Pamięć bez historii, historia bez pamięci. Nowe rumuńskie podręczniki do nauczania historii – nostalgia za Ceaușescu*, [in:] *Inscenizacje pamięci*, Eds. I. Skórzyńska, Ch. Lavrence, C. Pèpin, Poznań 2007.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Microsoft, *How role models are changing the face of STEM in Europe*, 2017. <https://news.microsoft.com/europe/features/girls-in-stem-the-importance-of-role-models/>. [01.02.2019].
- Moniot H., *Didactique de l'histoire*, Paris 1993.
- Nora P., *Mémoire collective*, [in:] *Faire de l'histoire*, Eds. Le Goff, P. Nora, Paris 1974.
- Swaby R., *Upór i przekora. 52 kobiety, które odmieniły naukę i świat*, Warszawa 2017.
- Szacka B., *Trzy sfery pamięci zbiorowej – historia, media i „ludzkie gadanie”*, Znak, 2012, 683.
- Szpociński A., *Miejsca pamięci (lieux de mémoire)*, «Sites of Memory», Teksty Drugie, 2008, 4.
- UNESCO, *Girls into Science: A training Module*, Paris 2007. file:///C:/Users/Krystyna/Desktop/Iwona/Girls%20into%20Science%20UNESCO.pdf
- UNESCO, *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics*, Paris 2017. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002534/253479e.pdf>. [01.02.2019].

List of school textbooks for history analyzed and cited in the text

- Bentkowska-Sztonyk Z., Wach E., *Człowiek i jego cywilizacja. Podręcznik do klasy 3*, Wrocław 2011.
- Brzozowski A., Szczepański G., *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006. Podręcznik do historii dla klasy I szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Warszawa 2012.
- Burda B., Halczak B., Józefiak R.M., Roszak A., Szymczak M., *Część I. Historia. Historia najnowsza, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy*, Gdańsk 2013.
- Chachaj J., Drob J., *Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II*, Warszawa 2010.
- Chorąży E., Dyba K., Zajac S., *Poznajemy przeszłość. Historia 3. Gimnazjum*, Toruń 2011.
- Dolecki R., Gutowski K., Smoleński J., *Po prostu historia*, Warszawa 2012.
- Jadczak M., Meissner-Smoła M., Zajac S., *Poznajemy przeszłość. Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Toruń 2010.
- Kąkolewski I., Plumińska-Mieloch A., *Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 3*, Warszawa 2009.
- Kozłowska Z.T., Unger I., Zajac S., *Poznajemy przeszłość. Szkoła ponadgimnazjalna, zakres podstawowy*, Toruń 2012.
- Kucharczyk G., Milcarek P., Robak M., *Przez tysiąclecia i wieki. Historia. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 2*, Warszawa 2010.
- Kulesza R., Ciara S., *Klasa 1. W kalejdoskopie dziejów. Podręcznik do historii*, Warszawa 2009.
- Małkowski T., Rzeźniowiecki J., *Podróże w czasie. Historia I. Podręcznik do gimnazjum*, Gdańsk 2009.
- Moryksewicz L., Pacholska M., Zdziabek W., *Poznajemy przeszłość. Historia 1. Gimnazjum*, Toruń 2009.

- Roszak S., *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Warszawa 2010.
- Roszak S., Kłaczek J., *Poznać przeszłość. Wiek 20 (XX). Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa 2016.
- Roszak S., Łaskiewicz A., *Śladami przeszłości, Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa 2011.
- Sikorska-Kulesza J., *W kalejdoskopie dziejów. Wiek XIX. Podręcznik do historii. Gimnazjum. Klasa 3*, Warszawa 2011.
- Stola D., *Historia wiek XX. Podręcznik*, Warszawa 2018.
- Trzcionkowski L., Wojciechowski L., *Historia. Starożytność, średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa I*, Warszawa 2009.
- Ustrzycki J., *Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2009.
- Ustrzycki J., *Ciekawi świata. Historia podręcznik zakres podstawowy*, Warszawa 2012.
- Zajac S., *Teraz historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Toruń 2012.

Curricula

- MEN, 2017, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/> [30.11.2019].
- MEN, 2018, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia> [30.11.2019].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (DzU z 2017 r.), poz. 365. <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/365/1> [30.11.2019].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (DzU z 2018 r.), poz. 467. <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> [30.11.2019].

JAROSŁAW BĄBKA

ORCID 0000-0002-8675-553X

Uniwersytet Zielonogórski

EDUKACJA WE WSPÓŁPRACY W PERSPEKTYWIENOWO ODCZYTYWANYCH ZAŁOŻEŃ TEORETYCZNYCH ORAZ WYZWAŃ SPOŁECZNYCH

ABSTRACT. Bąbka Jarosław, *Edukacja we współpracy w perspektywie na nowo odczytywanych założeń teoretycznych oraz wyzwań społecznych* [Cooperative Education in Terms of Reread Theoretical Assumptions and Social Challenges]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 143-159. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.9

Scientific output of psychology and education studies, paradigmatic changes and social expectations form a basis for rereading the assumptions of cooperative education. The paper deals with the categories of recognizing cooperative education as an organizational form, a strategy of teaching and a model of education. The paper makes a reference to the assumptions resulting from the social-constructive paradigm, which have made it possible to present a way of thinking about cooperative education in terms of joint acquisition of knowledge and negotiating meaning. The sources of the assumptions of education were also investigated in the ideology of progressivism to show that such upbringing and education helps develop pupils' social competencies and prepares the students for functioning in a community. The considerations are completed by showing a relation between cooperative education and contemporary social challenges.

Key words: cooperative education, organizational form, strategy of education, model, educational ideology, paradigm

Wprowadzenie

Wobec przeobrażeń społecznych i ekonomicznych stawiane są pytania, jaka ludzimi będzie potrzebna edukacja? Mieczysław Małecki wśród niezbędnych cech edukacji wymienia: refleksyjność, otwartość na negocjacje i poznawcze wybory, aksjologiczną heterodoksyjność, uczestnictwo jako tendencję do kontroli należną do samych uczących się podmiotów, krytycyzm związany z gotowością do reinterpretacji znaczeń i z różnych punktów wi-

dzenia¹. Choć autor o współpracy nie pisze wprost, to trudno sobie wyobrazić edukacyjny dyskurs bez negocjacji, poszukiwania wspólnych znaczeń oraz współpracy. Tak jak zmienia się świat, tak zmienia się wiedza, a także pojawiają się nowe problemy do rozwiązania na drodze negocjacji, kompromisu. Jerome Bruner doceniał znaczenie poznawania, aktywnego uczenia się oraz budowania wiedzy, ale w pracy *Kultura edukacji* nadał dużą rangę społeczno-kulturowym aspektom edukacji. Zdaniem autora, nową jakością w świecie może spowodować ukierunkowanie edukacji na takie kwestie, jak sprawstwo, refleksja, współpraca oraz kultura². W niniejszym opracowaniu podjęto problem edukacji we współpracy. Uczenie się we współpracy nie jest nowym zagadnieniem pedagogicznym. Można mieć wrażenie, że wszystko w zasadzie na ten temat zostało już napisane. W praktyce grupowa forma pracy wychowanków nie jest również czymś innowacyjnym. Wśród zachodnich badaczy zainteresowanie edukacją we współpracy nie słabnie, co znajduje wyraz w systematyzowaniu teoretycznego dorobku oraz prowadzeniu nowych badań³. Zastanawiające jest, że problematyka kooperacyjnego nauczania w polskiej literaturze przedmiotu nie jest doceniana. Myśl J. Brunera, że „Umysł znajduje się w głowie, ale także w interakcjach z innymi”⁴ inspiruje do poszukiwania relacji pomiędzy poznawczymi i społecznymi aspektami procesu kształcenia, a także dydaktycznymi i wychowawczymi wymiarami sytuacji edukacyjnych związanymi ze współpracą. Współczesne podejście do edukacji we współpracy polega na ujmowaniu aspektu poznawczego i społecznego jako dopełniających się. Koncentracja w rozważaniach na jednym aspekcie powoduje zaniedbanie drugiego i odwrotnie. W artykule, w którym wykorzystano analizę tekstów naukowych, podjęto dwa problemy. Pierwszy ukierunkowano na odczytanie idei edukacji we współpracy na nowo oraz poszukiwanie założeń w kontekście paradygmatów edukacyjnych, ideologii edukacyjnych. Drugi wiąże się z ukazaniem walorów edukacji we współpracy odnoszących się do dwóch aspektów funkcjonowania uczestników procesu kształcenia: poznawczego, związanego z gromadzeniem wiedzy oraz społecznego, dotyczącego funkcjonowania we wspólnocie⁵. Dzięki temu będzie można wyjść w rozważaniach o edukacji we współpracy poza instrumentalne

¹ M. Małewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 72-73.

² J. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 126.

³ P. Baepler i in., *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom. History, Research, and Practice*, Virginia 2016; F. Borsch, *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*, Stuttgart 2010; J.D. Strebe, *Engaging Students Using Cooperative Learning*, New York 2018.

⁴ J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 126.

⁵ W polskiej literaturze przedmiotu istnieje całkiem pokaźny dorobek w tym zakresie, w którym zaznaczają się dwa nurty: dydaktyczny oraz społeczny. Podano jedynie przykładowe prace: W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975; M.S. Szymański,

traktowanie jej głównie jako formy organizacji zajęć, a także sposobu wychowania i nauczania odpowiadającego kolektywistycznej organizacji życia społecznego. W rozważaniach nie ograniczono się w szczególności do jakiejś konkretnej fazy życia oraz etapu kształcenia. Przyjęto Eriksonowskie myślenie o człowieku w kategoriach „dziecko w dorosłym” i „dorosły w dziecku”, co oznacza, że rozwój jednostki należy ujmować w perspektywie zdobywania kompetencji na przestrzeni życia, które umożliwiają podejmowanie kolejnych wyzwań. Już dziecko w okresie przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym jest gotowe do uczenia się współpracy. Oznacza to, że człowiek tym okresie powinien zdobyć jak najwięcej doświadczeń związanych ze współpracą w grupie oraz poznać zasady jej organizacji, ponieważ pomiędzy 7. a 12. rokiem życia kształtują się kompetencje dotyczące współdziałania⁶. Umiejętność uczenia się we współpracy to zasób, z którego jednostka może korzystać w kolejnych fazach życia oraz w różnych sytuacjach.

Kategorie myślenia o edukacji we współpracy

Edukację we współpracy można rozpatrywać w trzech kategoriach: jako formę organizacyjną procesu kształcenia, strategię edukacyjną oraz model edukacji. Znajduje to odzwierciedlenie w pojęciach używanych w literaturze przedmiotu: grupowa praca uczniów⁷, grupowe nauczanie (kształcenie)⁸, uczenie się we współpracy⁹. Grupowa praca dzieci/uczniów jest jedną z form organizacyjnych procesu kształcenia, obok pracy indywidualnej i zbiorowej, która polega na wspólnym wykonywaniu zadań przez wychowanków w grupie. Funkcjonowanie pojęć grupowa praca oraz nauczanie grupowe (kształcenie grupowe) świadczy o tym, że terminy nie są tożsame. Według Bolesława Niemierki, pojęcie kształcenie grupowe oznacza strategię edukacyjną, to jest „strategię zorientowaną na uczniowski system spo-

O metodzie projektów, Warszawa 2010; H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1964; B. Karolczak-Biernacka, *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, Warszawa 1987.

⁶ K. Appelt, *Dziecko i dzieciństwo w oczach dorosłego*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 299; K. Appelt, S. Jabłoński, *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2004, s. 82-83.

⁷ J. Kędzierska, *Grupowa praca uczniów*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 130-133; M.S. Szymański, *Grupowa praca z uczniem*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 214-217.

⁸ A. Kamiński, *Grupowe nauczanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, s. 217-219; B. Niemierko, *Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 237-266.

⁹ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 1995, s. 325-349; K. Kruszewski, *Nauczanie i uczenie się rozwiązywania problemów*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2005, s. 179-186.

łeczny, na wspólnotę dydaktyczną podejmującą działanie w różnej wielkości zespołach”¹⁰. Autor w ramach strategii kształcenia grupowego wymienia następujące metody: samorządność, granie ról, narada, gra dydaktyczna, wycieczka, dyskusja, projekt badaczy, zbiorowa prezentacja i inne. W literaturze zachodniej omawia się następujące odmiany grupowego kształcenia, które mogą odpowiadać kategorii strategii edukacji: składankę, metodę badań zespołowych, metodę podwójnej oceny¹¹. O strategii edukacyjnej, w której wykorzystuje się współpracę, można myśleć poprzez pryzmat typologii zadań, według koncepcji Ivana D. Steinera: zadań sumowalnych (addytywnych), rozłącznych (dysjunktywnych), łącznych (koniunktywnych), kompensujących, rozdzielnych (tab. 1)¹². I.D. Steiner uważa, że natura zadania decyduje o tym, jakie zasoby, w tym wiedza, zdolności, umiejętności, są niezbędne do jego rozwiązania oraz osiągnięcia najlepszego z możliwych wyników, ponadto specyfika zadania wyznacza zakres współpracy¹³.

Tabela 1

Typy zadań sprzyjające współpracy

Typ zadania	Cechy definicyjne
Sumowalne	Polega na tym, aby członkowie danej grupy w toku wykonywania takich samych czynności osiągnęli wynik, który będzie lepszy od działania w pojedynkę. Istotne jest, aby w wyniku kooperacji doszło do zsumowania wysiłku wszystkich uczestniczących osób
Łączne	Wymaga zaangażowania wszystkich uczestników, zarówno tych najbardziej, jak i najmniej kompetentnych
Rozłączne	Polega na tym, aby któryś członek grupy podał jak najszybciej prawidłowe rozwiązanie zadania
Kompensujące	Polega na dyskusji, podczas której wymienia się indywidualne oceny, aby dojść do uzgodnienia wspólnego stanowiska
Rozdzielne	Polega na wyodrębnieniu w zadaniu mniejszych elementów, tzw. podzadań, które są rozdzielone do wykonania pomiędzy członków danej grupy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: I.D. Steiner, *Group Process and Productivity*, New York - London 1972.

Typologia pozwala traktować zadania jako środek wyzwiania współpracy dzieci/uczniów w grupie zadaniowej. Chodzi o to, aby nauczyciel świadomie formułował określone zadania, w zależności jaki stawia sobie i uczniom cel, co chce osiągnąć, czemu chce nadać znaczenie.

¹⁰ B. Niemierko, *Podręcznik skutecznej dydaktyki*, s. 237-266.

¹¹ F. Borsch, *Kooperatives Lehren*, s. 37.

¹² I.D. Steiner, *Group Process and Productivity*, New York - London 1972, s. 41-67.

¹³ Tamże, s. 15.

Znacznie głębszy sens działalności grupowej wiąże się z ujmowaniem uczenia się we współpracy w kategorii modelu edukacji. W tym ujęciu nie chodzi tylko o formalny podział uczniów na grupy, sformułowanie określonego typu zadania sprzyjającego współpracy, ale ogólniejsze założenia. Edukacja we współpracy polega na stwarzaniu warunków sprzyjających podejmowaniu przez uczniów zadań do wykonania w małych grupach, które z jednej strony sprzyjają poszukiwaniu odpowiedzi na problemy naukowe, z drugiej gromadzeniu doświadczeń związanych z życiem społecznym, stosunkami interpersonalnymi, konfliktami i negocjowaniem. Edukacja we współpracy odpowiada ideom społecznych modeli według Bruce'a Joyce'a, Emily Calhoun, Davida Hopkinsa¹⁴. Autorzy zwracają uwagę, że modele społeczne łączą aspekt dydaktyczny i wychowawczy (społeczny) sytuacji edukacyjnych. Związek frazeologiczny z pojęciem społeczny nie oznacza, że te modele bagatelizują proces kształcenia związany z gromadzeniem wiedzy:

Modele społeczne pomagają nauczyć się jak kształtować proces uczenia się dzięki kontaktom z innymi osobami, jak wydajnie współpracować z ludźmi o różnym charakterze i usposobieniu (...). Co zaś się tyczy rozwoju intelektualnego i opanowania treści nauczania, modele ułatwiają przyjęcie cudzej – indywidualnej albo grupowej perspektywy, jaśniej i szerzej myśleć, ujmować własne myśli w pojęcia¹⁵.

Edukacja we współpracy pozwala w jakiś sposób „poprawiać świat” poprzez uwzględnianie ważnych dla wspólnoty kwestii, na przykład funkcjonowania według demokratycznych reguł, doświadczania i rozwiązywania nabrzmiałych problemów społecznych, likwidowania uprzedzeń, przeciwdziałania wykluczeniu i tym podobnych. Warto podkreślić, że edukacja we współpracy daje sposobność oddziaływania zarówno na sferę poznawczą, jak i społeczną wychowanków. Dzięki temu jest możliwe rozwijanie u edukowanych osób kompetencji poznawczych oraz społecznych. Kompetencje poznawcze dotyczą refleksyjności, decentracji, planowania czynności, podejmowania decyzji, wspólnego dochodzenia do wiedzy, negocjowania znaczeń. Z kolei kompetencje społeczne uwzględniają empatię, komunikowanie się, negocjowanie, myślenie w kategoriach „My”, funkcjonowanie według demokratycznych (wynegocjowanych) reguł, otwartość na innych ludzi¹⁶.

¹⁴ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, przekł. K. Kruzewski, Warszawa 1999, s. 37-46.

¹⁵ Tamże, s. 107.

¹⁶ Tamże, s. 41-42.

Edukacja we współpracy w kontekście założeń paradygmatu społeczno-konstruktywistycznego

Pojęcie paradygmatu naukowego spopularyzowane przez Thomasa S. Kuhna¹⁷ stanowi kategorię trudną do wykorzystania w pedagogice ze względu na odmienny od nauk przyrodniczych rodzaj analizowanych zjawisk. Istnieją autorzy, którzy dostrzegają kategorię paradygmatu za użyteczną w pedagogice, w tym teorii kształcenia. Traktowanie paradygmatu jako zbioru ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnieniu jakiegoś obszaru rzeczywistości, a następnie upowszechnionych ich jako wzoru myślenia przez przedstawicieli danej dyscypliny naukowej¹⁸ może być rzeczywiście użyteczne. Różne odmiany dydaktyki są wynikiem odwoływania się do odmiennych założeń ontologicznych, epistemologicznych, socjologicznych, psychologicznych¹⁹. W literaturze przedmiotu funkcjonują różne ujęcia paradygmatów, na przykład paradygmat nauczania podającego i poszukującego, odtwórczo-transmisyjnego i twórczego, dydaktyka scjentyistyczna jako techniczno-instrumentalna i humanistyczna, dydaktyka obiektywizmu i dydaktyka subiektywizmu, paradygmat kształcenia pozytywistycznego i krytycznego, edukacyjna „teorię wpływu” jako przekazu i teoria rozwoju przedstawiona w formule konstruktywistycznej²⁰. Wynika z tego, że paradygmaty przedstawia się jako spolaryzowane oraz konkurujące ze sobą. Bogusław Śliwerski²¹ uważa, że pedagogika jest nauką wieloparadygmatyczną. Według Joanny Rutkowiak²², wbrew sformułowanym opozycjom, w działaniach nauczycieli wyrażają się różne paradygmaty. Odczytanie na nowo edukacji we współpracy wiąże się z koniecznością odwołania się do wiedzy paradygmatycznej, co pozwoli wyjść w rozważaniach poza ujmowanie jej jedynie w kategorii formy organizacji zajęć, strategii edukacji, czy modelu edukacji. Przyjęto, że założeń edukacji we współpracy można poszukiwać w koncepcji paradygmatów według

¹⁷ T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, przekł. H. Ostromęcka, Warszawa 2001, s. 27.

¹⁸ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa-Toruń, s. 18.

¹⁹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu i pojęć zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 34.

²⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce (Skutki jego dominiowania w badaniach pedagogicznych i kształceniu pedagogoów)*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 158-176; J. Oelkers, *Influence and Development: Two Basic Paradigms of Education*, *Studies in Philosophy and Education*, 1994, 2, s. 91-109.

²¹ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009, s. 31.

²² J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 28.

Doroty Klus-Stańskiej. Autorka wyróżniła paradygmat behawiorystyczno-funkcjonalistyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny oraz konstruktywistyczno-społeczny²³. Dorota Klus-Stańska, znawczyni problematyki, wyjaśnia, że w poglądach konstruktywizmu społecznego widoczne są różnice w jego początkowych i późniejszych wersjach: „W nowszych wersjach dyskursu konstruktywistyczno-społecznego miejsce nauczyciela zajmuje coraz częściej rówieśnik (niekoniecznie bardziej kompetentny)”, co zgodnie z tradycją Deweyowskiego postulatu edukacji dla demokracji przyczyniło się do zastępowania nauczyciela „przez inicjatywę intelektualną zespołu rówieśniczego”²⁴. Stanowi to bardzo ważne uzasadnienie dla edukacji we współpracy w kontekście założeń konstruktywizmu społecznego. Każdy uczący się konstruuje i rekonstruuje swoją wiedzę, zamiast przyjmować ją z autoryzowanych źródeł, takich jak nauczyciel czy podręcznik²⁵. Bogusława D. Gołębiak przestrzega przed instrumentalizowaniem konstruktywizmu. Warto doceniać znaczenie obecności rówieśników w procesie strukturyzowania i restrukturyzowania wiedzy, ale sama praca w grupach nie przesądza o nadawaniu i negocjowaniu znaczeń²⁶. Interakcje z innymi osobami są dla wychowanków środkiem negocjowania znaczeń, poszerzania wiedzy oraz umiejętności. O konstruktywistycznej edukacji można mówić wówczas, kiedy ma w niej miejsce: (1) tworzenie sytuacji edukacyjnych, które stanowią wyzwanie dla aktualnego poziomu rozwoju wychowanków oraz wywołują u nich konflikt poznawczy wzbudzający zdziwienie i prowokujący do działania, (2) aktualizowanie i poszerzanie zasobów wiedzy, (3) angażowanie się w proces analizowania i rozwiązywania problemów, które nie są dla uczniów błahe, a jednocześnie dotyczących różnych dziedzin nauki i życia człowieka, (4) tworzenie okazji do podejmowania działania w grupie, co sprzyja wymianie myśli, poznawaniu różnych punktów widzenia, wspólnemu rozwiązywaniu problemów, (5) występowanie nauczyciela

²³ D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 62-73.

²⁴ Paradygmat konstruktywistyczno-społeczny znajduje swoje uzasadnienie w pracach Lva S. Wygotskiego oraz Jeromiego Brunera, którzy pomimo różnic koncepcyjnych traktowali uczenie się jako aktywny proces społeczno-kulturowy dziecka w interakcji z innymi osobami. Z prac L.S. Wygotskiego wynika, że w procesie uczenia się dziecka ważna jest rola bardziej kompetentnego dorosłego. Z kolei J. Bruner doceniał znaczenie rówieśników w edukacji. Zob. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna*, s. 71; także, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2012, s. 65-67.

²⁵ W.M. Rotch, *Experimenting in a constructivist high school physics laboratory*, *Journal of Research in Science Teaching*, 1994, 31, s. 197-223.

²⁶ B.D. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2005, 1, s. 13-20.

w roli współuczestnika działań, (6) tworzenie atmosfery współpracy, która sprzyja tworzeniu zasad społeczno-moralnych regulujących funkcjonowanie w grupie, rozwiązywaniu konfliktów²⁷. Edukacja w takim ujęciu odpowiada wyróżnionemu przez Jeromego Brunera modelowi rozwoju wymiany intersubiektywnej i polega na pomocy uczniowi w lepszym, mniej jednostronnym rozumieniu wiedzy poprzez dyskusję, współpracę, zachęcenie do wyrażenia swoich poglądów, co prowadzi do porozumienia z innymi, którzy reprezentują inne punkty widzenia²⁸. Bogusława Gołębiak uważa, że sam konstruktywizm pozwala lepiej zrozumieć mediowanie w procesie dochodzenia do wiedzy niż oferuje wizję świata społecznego²⁹. Poglądy J. Brunera przełamują to ograniczenie. Anna I. Brzezińska, znawczyni twórczości J. Brunera, uważa, że poglądy autora trzeba ujmować w kontekście przemian w jego myśleniu, które nie były już tylko ukierunkowane na sam proces uczenia się i wiedzę, ale społeczno-kulturowe aspekty edukacji oraz demokratyzację życia społecznego³⁰. J. Bruner ujmuje edukację w kontekście takich zjawisk, jak: refleksyjność, sprawstwo, współpraca i kultura. Refleksyjność wiąże się z pojmowaniem sensu, uczeniem się ze zrozumieniem. Sprawstwo dotyczy większego zaangażowania oraz własnej aktywności wychowanków, zaś kultura stanowi sposób życia, myślenia, który jest konstruowany, negocjowany i instytucjonalizowany. Współpraca to aktywność, która sprzyja dialogowi i dyskusji z „Innymi”, pozyskiwaniu informacji od ludzi o sobie oraz dzieleniu się wiedzą. J. Bruner, podobnie jak J. Dewey oraz progresywiści, uważa, że świat nie jest gotowy i skończony³¹. Wyzwaniem dla edukacji jest podtrzymywanie demokratyczności kultury, a problemy dotyczące płci, rasy, religii, pochodzenia etnicznego, inności można rozwiązywać poprzez debatę, negocjacje i współpracę³². Stanisław Dylak dostarczył argumentacji, że konstruktywizm jest nurtem, który pozwala wprowadzić do klasy zwątpienie u wychowanków oraz postawę otwartości i poszukiwania, a także niezależność poznawczą w sferze moralnej³³.

²⁷ M. Kowalik-Olubińska, *Pedagogiczne implikacje założeń konstruktywizmu dla edukacji małych dzieci*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Olsztyn 2006, s. 361-364.

²⁸ J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 86-92.

²⁹ B. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda, nowa religia*, s. 19-20.

³⁰ A. Brzezińska, J. Bruner, *Prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, [w:] *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. XVII.

³¹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 140.

³² Tamże, s. 138.

³³ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowocki, S. Dylak, Warszawa 2000, s. 78-79.

Ideologia progresywizmu jako źródło założeń edukacji we współpracy

Przyjmując, że ideologia edukacyjna oznacza usystematyzowane połączenie teorii psychologicznych, społecznych faktów oraz zasad aksjologicznych, można odnieść się do trzech ideologii: romantycznej, transmisji kulturowej oraz progresywizmu³⁴. Najbliższa założeniom edukacji we współpracy jest ideologia progresywizmu. Zdaniem Allana C. Ornseina oraz Francisa P. Hunkinsa:

Progresywizm zwracał się ku dziecku i ku uczniowi, nie ku treści przedmiotowej, ku działaniu i doświadczeniu, nie ku werbalizmowi, wybierał grupowe uczenie zamiast rywalizacji między uczniami i jednostkowego uczenia się podczas lekcji zbiorowych. Traktował oparcie szkoły na zasadach demokratycznych jako wstęp do reformy społecznej i demokratyzacji lokalnego środowiska³⁵.

Z tej ideologii edukacji wynika, że w procesie uczenia się ważne jest działanie, rozwiązywanie problemów oraz konfliktów, gromadzenie doświadczeń sprzyjających budowaniu wiedzy, która powoduje aktywną zmianę we wzorach myślenia wychowanków. Według Johna Deweya i jego kontynuatorów, wiedza nie istnieje niezależnie od człowieka, co oznacza, że jest niejako konstruowana przez niego poprzez fakty, doświadczenia oraz działanie. Edukacja dla progresywiistów jest procesem rekonstruowania doświadczeń, w sytuacjach, kiedy uczniowie sami albo w grupie rozwiązują problemy. Proces uczenia się ma polegać na rekonstrukcji osobistego i społecznego doświadczenia, a doświadczenia – w relacji zwrotnej – stanowić mają infrastrukturę uczenia się³⁶. Dla niniejszych rozważań ważne jest, że w progresywizmie ujmuje się związek pomiędzy rozwojem poznawczym i moralnym wychowanków. W zależności od tego jakie uczniowie rozwiązują problemy oraz gromadzą doświadczenia, tak przebiega ich rozwój społeczno-moralny. Wynika z tego, że rozwój moralny wyrasta z interakcji społecznych w sytuacjach konfliktu społecznego³⁷.

³⁴ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 51-93.

³⁵ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 1999, s. 74.

³⁶ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, przekł. Z. Dorszowa, Wrocław 1972, s. 58, 199, 370; Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Liwerski, Warszawa 2003, s. 311; A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny*, s. 60-61.

³⁷ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, s. 56.

Gdy wartość jest zweryfikowana pozytywnie w trakcie inteligentnego, refleksyjnego działania, wówczas może być uznana za „korzystny standard moralny”, przy czym trzeba dodać, że „filozofia moralna powinna być przedmiotem permanentnej rekonstrukcji”³⁸.

Współcześni autorzy nawiązujący do założeń progresywizmu zwracają uwagę, że osiąganie moralności jest wynikiem raczej aktywnej zmiany we wzorach reakcji na problemowe sytuacje społeczne niż z efektem uczenia się kulturowo zaakceptowanych ról³⁹. W związku z tym, tak jak zmienia się świat i zmieniają się uczniowie, tak powinny się zmieniać sposoby ich edukacji oraz treści nauczania. W tym kontekście edukacja we współpracy bardzo dobrze wpisuje się w założenia ideologii edukacyjnej progresywizmu. Wśród zarzutów wobec progresywistów znajduje się lekceważenie wiedzy oraz nacisk na wiedzę praktyczną. W tym kontekście trzeba przywołać A.C. Ornsteina oraz F.P. Hunkisa, którzy twierdzą, że John Dewey krytykował progresywno-ekstremistów za fałszywe interpretacje oraz niedoceniające wiedzy w procesie kształcenia: „Jeśli progresywizm pójdzie dalej tą drogą i nie zmieni celów, wpadnie w pułapkę i zostanie z tyłu”⁴⁰. Wypowiedź świadczy o tym, jak ważne jest równoważenie edukacji we współpracy aspektu poznawczego i społecznego, jednostkowego i wspólnotowego, emancypacyjnego i socjalizacyjnego.

Edukacja we współpracy w kontekście współczesnych wyzwań społecznych

Na problem edukacji we współpracy warto spojrzeć z perspektywy oczekiwań społecznych. Chodzi to, że konsekwencje działań edukacyjnych mają charakter bliski i daleki. Wiąże się to z koniecznością odczytania wyzwań społecznych, które można zrealizować dzięki edukacji we współpracy. W kontekście wyzwań społecznych można wymienić następujące argumenty uzasadniające edukację we współpracy: (1) przechodzenie do gospodarki opartej na wiedzy, (2) budowanie kapitału społecznego, (3) zmiany od środka polskiej szkoły. Nie znaczy, że nie można zaproponować innych kierunków poszukiwań. Polska nie weszła jeszcze w erę gospodarki opartej na wiedzy, która swoją konkurencyjność zawdzięcza potencjałowi intelektualnemu

³⁸ E.J. Power za: Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 311.

³⁹ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, s. 56; R. Rorty, *Filozofia a nadzieja na lepsze społeczeństwo*, przekł. J. Grygień, S. Tokariew, Toruń 2013, s. 289-298.

⁴⁰ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny*, s. 73.

pracowników oraz która charakteryzuje się innowacyjnością rozwiązań⁴¹. Innowacyjność w gospodarce opartej na wiedzy jest wynikiem działania zespołowego. W krajach wysokorozwiniętych, które weszły już w erę gospodarki opartej na wiedzy, liczy się innowacyjność, twórczość oraz kooperacja. Szybkie tempo przemian powoduje, że wiedza zmienia się w krótkim czasie. Jednak sama wiedza nie przyczynia się do wzrostu gospodarczego, trzeba znaleźć sposób jej wykorzystania. Niezbędna jest odpowiednia organizacja, która dzięki wzajemnej komunikacji, bogatym więziom i współpracy, powiązaniom sieciowym i nowym technologiom informacyjnym umożliwia zastosowanie wyspecjalizowanej wiedzy⁴². Wspieranie gospodarki opartej na wiedzy odbywa się poprzez przemyślaną politykę edukacyjną poprawiającą jakość kształcenia oraz poszukiwanie skutecznych sposobów uczenia się. Według dalekosiężnej wizji *Edukacji 2050* Stephana Downesa,

nauczanie będzie ustawicznym procesem opartym na dzieleniu się wiedzą przez ludzi bez względu na wiek i etap kształcenia. Uczenie się będzie strumieniem (wiedza praktyczna, często aktualizowana i odnawiana), nie zaś tworzeniem zamkniętego zasobu (tzw. zbiornika retencyjnego), z którego korzystamy przez całe życie⁴³.

W innych pracach pisze się o tak zwanych grupowych transgresjach, zbiorowym rozumie. Konkurencyjność gospodarki, innowacyjne rozwiązania, walka z chorobami to przykłady problemów, które wymagają wspólnego zaangażowania, zbiorowego rozumu, grupowych transgresji, współpracy w dochodzeniu do nowej wiedzy⁴⁴.

Wśród czynników sprzyjających rozwojowi gospodarki opartej na wiedzy wymienia się również kapitał społeczny, który wiąże się z zaufaniem społecznym, dobrymi relacjami społecznymi, zaangażowaniem społecznym i współpracą. Janusz Czapiński dostarczył empirycznych dowodów, że „Kapitał społeczny nie odgrywa żadnej roli w rozwoju gospodarczym w krajach ubogich, natomiast w krajach bogatych ma znaczenie decydujące”⁴⁵. Autorzy *Diagnozy Społecznej* twierdzą, że jako społeczeństwo „Jesteśmy w fazie rozwoju molekularnego, charakterystycznego dla krajów słabo rozwiniętych

⁴¹ A. Koźmiński, *Jak tworzyć gospodarkę opartą na wiedzy?* [w:] *Strategia rozwoju Polski u progu XXI wieku*, Warszawa 2001, s. 87.

⁴² P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, przekł. G. Karnas, Warszawa 1999, s. 74-77.

⁴³ S. Downes za: A.I. Brzezińska, B. Ziółkowska, *Przed jakimi wyzwaniami stoi dzisiaj szkoła*, Studia Edukacyjne, 2013, 27, s. 38.

⁴⁴ Badania eksperymentalne dowodzą, że umysł grupowy jest inteligentniejszy niż indywidualny. G.W. Hill, *Group Versus Individual Performance: Are N+1 Heads Better Than One?* Psychological Bulletin, 1982, 91, s. 517-539; J. Henrich, *The Secret of Our Success. How Culture Is Driving Human Evolution, Domesticating Our Species, and Making Us Smarter*, New Jersey 2016.

⁴⁵ J. Czapiński, *Kapitał społeczny jako motor rozwoju rozwiniętych*, Małopolskie Studia Regionalne, 2010, 1(18), s. 29-36.

– w opozycji do rozwoju wspólnotowego, charakterystycznego dla krajów wysoko rozwiniętych”. Badacze dostrzegają w polskim społeczeństwie takie niepokojące zjawiska, jak zanik więzi społecznych, niski poziom zaufania, społeczne wykluczenie czy małe obywatelskie zaangażowanie⁴⁶. Janusz Czapiński uważa, że „(...) powinniśmy czym prędzej szukać sposobów (...), jak zwiększyć społeczne zaufanie, gotowość do współpracy i zdolność do zawierania kompromisów”⁴⁷. Zdaniem autorów *Diagnozy Społecznej*,

zostało nam niewiele lat na zbudowanie kapitału społecznego, jeśli chcemy się dalej rozwijać. Dla powodzenia przedsięwzięć zbiorowych, wymagających efektywnej współpracy (...) lokalnych społeczności i poszczególnych obywateli niezbędny jest kapitał społeczny: wiedza i zdrowie przestają wystarczać⁴⁸.

Rodzi się w tym kontekście pytanie o związek analizowanego problemu ze współpracą? Kapitał społeczny można uruchomić poprzez współpracę. James Coleman oraz Robert D. Putnam myślą o kapitale społecznym poprzez zaufanie, normy i powiązania, które sprzyjają kooperacji i efektywności grupowego działania⁴⁹: „Im większy poziom zaufania w obrębie społeczności, tym większe prawdopodobieństwo współpracy. Z kolei współpraca powiększa zaufanie”⁵⁰. Autorzy są zgodni, że miejscem sprzyjającym budowaniu kapitału społecznego oraz rozwijaniu umiejętności współpracy jest szkoła. Niestety, współczesna szkoła nie realizuje wyzwań dotyczących edukacji dla przyszłości oraz sama wymaga zmian. Maria Dudzikowa na podstawie badań przekonuje: „Jeszcze nigdy nie byliśmy w takiej sytuacji, kiedy to właśnie pytanie o kapitał społeczny i perspektywy jego rozwoju w środowisku szkolnym miało tak wielką rangę jak obecnie”⁵¹. Niestety, z badań autorki wynika, że szkoła nie umożliwia wychowankom gromadzenia doświadczeń prospołecznych, o czym świadczą małe szkolne zasoby kapitału społecznego

⁴⁶ J. Czapiński, *Kapitał społeczny*, [w:] *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków 2013*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2013, s. 321-331; tenże, *Kapitał społeczny*, [w:] *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków 2015*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2015, s. 353-363.

⁴⁷ J. Czapiński, *Kapitał społeczny*, [w:] *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków 2007*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2007, s. 74.

⁴⁸ J. Czapiński, *Kapitał społeczny*, [w:] *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków 2013*, s. 323-331.

⁴⁹ J. Coleman, za: M. Kwiatkowski, M. Theis, *Kapitał społeczny. Od metafory do badań*, Rocznik Lubuski, 2004, 30, s. 15; R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, przekł. J. Szacki, Kraków 1995, s. 258.

⁵⁰ Tamże, s. 265.

⁵¹ M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, t. 2, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak, Kraków 2011, s. 42.

w wymiarze społecznego zaangażowania. Szkoła nie stwarza możliwości aktywności w sferze publicznej, swobodnego wyrażania własnych opinii na łamach mediów szkolnych, czy praktycznego uczestniczenia w nauce współzrządzenia, demokracji, współdziałania społecznego, czy współodpowiedzialności. Niepokojące jest, że nauczyciele cenią bardziej rygor, dyscyplinę i posłuszeństwo uczniów. Zachwiana jest też równowaga pomiędzy Ja i My poprzez poddawanie uczniów presji rywalizacji i indywidualnego sukcesu⁵². Z badań wynika, że uczenie się we współpracy nie należy do metod często wykorzystywanych w edukacji, pomimo jej wielu walorów. Badania Bożeny Pawlak świadczą o niskiej częstotliwości wykorzystywania pracy grupowej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Biorąc pod uwagę, że dzieci na tym etapie rozwoju i edukacji wymagają częstego treningu w zakresie współpracy, to częste wykorzystanie pracy grupowej deklaruje jedynie 4,4% respondentów⁵³. Niski wskaźnik procentowy wykorzystania grupowej aktywności uczniów odnotowano w przypadku liceów ogólnokształcących (10%), nieco wyższy dotyczy szkół podstawowych (21,8%). Pracę w grupie na niektórych zajęciach wykorzystuje się w technikach (67,4%) i zasadniczych szkołach zawodowych (67,2%), co prawdopodobnie wiąże się z pracą uczniów nad praktycznymi projektami⁵⁴. Według 20,7% uczniów w szkołach gimnazjalnych z oddziałami integracyjnymi nauczyciele bardzo rzadko wykorzystują pracę w grupach, natomiast 54,3% wychowanków twierdzi, że ta forma edukacji jest stosowana bardzo rzadko. Jest to wysoce niezadowolająca tendencja z tego względu, że uczenie się we współpracy sprzyja spójności grupy, a także pozwala likwidować uprzedzenia wobec wszelkich inności⁵⁵. Istnieją dowody na temat skuteczności uczenia się we współpracy pod kątem psychospołecznego funkcjonowania wychowanków na różnych poziomach kształcenia. Nauczanie kooperatywne sprzyja opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności, wyższemu poziomowi rozumowania, twórczemu myśleniu i tym podobnych⁵⁶. Ponadto, współpraca podnosi samoocenę, za-

⁵² M. Dudzikowa, *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika edukacji*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak, Kraków 2011, s. 337-413.

⁵³ B. Pawlak, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania*, Kraków, s. 53-54.

⁵⁴ S. Babula i in., *Nauczanie kooperatywne (uczenie się we współpracy)* https://www.npseo/pldata/various/files/Sesja%2011_9%20Jakub%20Kołodziejczyk.pdf.

⁵⁵ J. Bąbka, *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*, Zielona Góra 2012, s. 133.

⁵⁶ D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina Minnesota 1989, s. 39, 55, 80; R.M. Gillies, *Cooperative Learning. Integrating Theory and Practice*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore 2007, s. 79.

ufanie do innych, zmniejsza agresję, sprzyja spójności oraz integracji grupy wychowanków⁵⁷. W dobrze pojmowanej, zgodnie z założeniami społecznego konstruktywizmu oraz progresywizmu, a także realizowanej edukacji można upatrywać szans na zmianę kultury szkoły poprzez równoważenie skrajności dotyczących takich zjawisk, jak rywalizacja *vs* współpraca, indywidualizm *vs* wspólnotowość, emancypacja *vs* socjalizacja.

Podsumowanie

We współczesnej pedagogice zaznacza się wielość paradygmatów oraz związanych z nimi sposobów myślenia o edukacji, którym odpowiadają różne praktyki. Edukacja we współpracy, pomimo jej wielu walorów, nie powinna stanowić jedynie słusznego modelu wychowania i nauczania. Niemniej, wybór takiego sposobu edukacji powinien wiązać się ze świadomością teoretycznych aplikacji, jak i bliższych oraz dalszych konsekwencji podejmowanych działań. W tym kontekście zasadne było poszukiwanie założeń na poziomie paradygmatów, ideologii oraz modeli edukacyjnych. Każdy paradygmat edukacyjny, jak twierdzi Zbigniew Kwieciński, ma w swojej strukturze ideologię, epistemologię, teorię socjologiczną, psychologiczną, swoisty sposób rozumienia zjawisk oraz podejście do zmian społecznych⁵⁸, co znajduje odbicie we wzorze myślenia o edukacji. Przekonuje mnie podejście D. Klus-Stańskiej, aby nie mieszać teoretycznych podejść. Natomiast, można zastanawiać się, kiedy jest możliwe tak zwane dialogowanie pomiędzy paradygmatami, stanowiskami teoretycznymi, co pozwala na przekład, wymianę, dopełnianie określonych elementów⁵⁹. W tym kontekście wydawało się zasadne ukazanie źródeł założeń edukacji we współpracy wynikających z paradygmatu konstruktywistyczno-społecznego oraz ideologii progresywizmu. Dzięki temu można było ukazać walory edukacji we współpracy dotyczące aspektu poznawczego i społecznego, dydaktycznego i wychowawczego. D.C. Phillips oraz J.F. Soltis uważają, że prace konstruktywistów oraz progresyistów, między innego J. Brunera oraz J. Deweya, stanowią podstawę do tego, że „myślenie, uczenie się i rozwiązywanie problemów to procesy, których nie można rozpatrywać wyłącznie w odniesieniu do mózgu”⁶⁰. Według autorów,

⁵⁷ F. Borsch, *Kooperatives Lehren und Lernen*, s. 90-100; R.M. Gillies, *Cooperative Learning*, 2007, s. 29-59.

⁵⁸ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko-Białystok 1995, s. 66.

⁵⁹ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2012, s. 65-67.

⁶⁰ D.C. Phillips, J.F. Soltis, *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, przekł. E. Jusewicz- Kalter, Gdańsk 2003 s. 95.

dobry nauczyciel konstruktywista nie będzie się różnił od nauczyciela progresywnego, ponieważ jeden i drugi stworzy warunki, aby uczniowie w trakcie współpracy aktywnie poszukiwali odpowiedzi na problemy, dyskutowali, zastanawiali się nad konstrukcjami wiedzy nauczyciela i innych uczniów⁶¹. W opracowaniu podkreślono, że edukacja we współpracy jest czymś więcej niż formą organizacyjną zajęć. Ponadto, w tak ujmowanej edukacji nie chodzi tylko, jak pisał J. Dewey⁶², o ekonomiczne wartościowanie wytworów pracy grupowej, na przykład wspólne dojście do wiedzy poprzez rozwiązanie zadania, ukazanie złożoności biografii postaci historycznej, uzgodnienie hipotezy na temat jakiegoś zjawiska. Ważne jest również to, co się dzieje w grupie zadaniowej: interakcje, różnice stanowisk, konflikty oraz próby ich rozwiązania, dialog, dzielenie się wiedzą, negocjowanie wiedzy i reguł społecznych, co stwarza przestrzeń do wymiany intersubiektywnej oraz aktywności zbiorowego umysłu.

BIBLIOGRAFIA

- Appelt K., *Dziecko i dzieciństwo w oczach dorosłego*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
- Appelt K., Jabłoński S., *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2004.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 1995.
- Babula S., Kraszewski N., Kołodziejczyk J., Salomon-Bobińska K., *Nauczanie kooperatywne (uczenie się we współpracy)* https://www.npseo/pldata/various/files/Sesja%2011_9%20Jakub%20Kołodziejczyk.pdf.
- Baepler P., Walker J.D., Brooks D.Ch., Saichaie K., Petersen Ch.I., *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom. History, Research, and Practice*, Virginia 2016.
- Bąbka J., *Zachowania kooperacyjne młodzieży w sytuacjach zadaniowych. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*, Zielona Góra 2012.
- Borsch F., *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*, Stuttgart 2010.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Brzezińska A., J. Bruner: *prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, [w:] *Kultura edukacji*, Kraków 2006.
- Brzezińska A.I., Ziółkowska B., *Przed jakimi wyzwaniem stoi dzisiaj szkoła?* *Studia Edukacyjne*, 2012, 27.
- Czapiński J., *Kapitał społeczny*, [w:] *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków 2007*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2007.
- Czapiński J., *Kapitał społeczny jako motor rozwoju rozwiniętych*, *Małopolskie Studia Regionalne*, 2010, 1(18).

⁶¹ D.C. Phillips, J.F. Soltis, *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, s. 79.

⁶² J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, przekł. R. Czapliska-Muternilchowa, Warszawa 2005, s. 18; J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 86.

- Czapiński J. *Kapitał społeczny*, [w:] *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2013.
- Czapiński J. *Kapitał społeczny*, [w:] *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2015.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, przekł. Z. Dorszowa, Wrocław 1972.
- Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, przekł. R. Czapliska-Muternilchowa, Warszawa 2005.
- Drucker P.F., *Spoczeństwo pokapitalistyczne*, przekł. G. Kranas, Warszawa 1999.
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, t. 2., red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Kraków 2011.
- Dudzikowa M., *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowski przesłanie w praktyce*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika edukacji*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak, Kraków 2011.
- Dylak S., *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Warszawa 2000.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekł. P. Hejmej, Poznań 2000.
- Gillies R.M., *Cooperative Learning. Integrating Theory and Practice*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore 2007.
- Gołębiak B.D., *Konstrukttywizm moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? Problemy Wczesnej Edukacji*, 2005, 1.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce (Skutki jego dominowania w badaniach pedagogicznych i kształceniu pedagogów)*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.
- Henrich J., *The Secret of Our Success. How Culture Is Driving Human Evolution, Domesticating Our Species, and Making Us Smarter*, New Jersey 2016.
- Hill G.W., *Group Versus Individual Performance: Are N+1 Heads Better Than One?* Psychological Bulletin, 1982, 91.
- Johnson D.W., Johnson R.T., *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Minnesota 1989.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, przekł. K. Krużewski, Warszawa 1999.
- Kamiński A., *Grupowe nauczanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
- Karolczak-Biernacka B., *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, Warszawa 1987.
- Kędzierska J., *Grupowa praca uczniów*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmata współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu i pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2012.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.

- Kowalik-Olubińska M., *Pedagogiczne implikacje założeń konstruktywizmu dla edukacji małych dzieci*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Olsztyn 2006.
- Koźmiński A., *Jak tworzyć gospodarkę opartą na wiedzy?* [w:] *Strategia rozwoju Polski u progu XXI wieku*, Warszawa 2001.
- Kruszewski K., *Nauczanie i uczenie się rozwiązywania problemów*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, t. 1, red. K. Kruszewski, Warszawa 2005.
- Kuhn T., *Struktura rewolucji naukowych*, przekł. H. Ostromecka, Warszawa 2001.
- Kwiatkowski M., Theis M., *Kapitał społeczny. Od metafory do badań*, *Rocznik Lubuski*, 2004, 30.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa – Toruń 1993.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko-Białystok 1995.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010.
- Melosik Z., *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1964.
- Niemierko B., *Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
- Oelkers J., *Influence and Development: Two Basic Paradigms of Education*, *Studies in Philosophy and Education*, 1994, 2.
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 1999.
- Pawlak B., *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania*, Kraków 2009.
- Phillips D.C., Soltis J.F., *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, przekł. E. Jusewicz-Kalter, Gdańsk 2003.
- Putnam R.D., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, przekł. J. Szacki, Kraków 1995.
- Rorty R., *Filozofia a nadzieja na lepsze społeczeństwo*, przekł. J. Grygieńć, S. Tokariew, Toruń 2013.
- Roth W.M., *Experimenting in a constructivist high school physics laboratory*, *Journal of Research in Science Teaching*, 1994, 31.
- Rutkowiak J., *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.
- Steiner I.D., *Group Process and Productivity*, New York – London 1972.
- Strebe J.D., *Engaging Students Using Cooperative Learning*, New York 2018.
- Szymański M.S., *Grupowa praca z uczniem*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
- Szymański M.S., *O metodzie projektów*, Warszawa 2010.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009.
- Weidner M., *Kooperatives Lernen in Unterricht. Das Arbeitsbuch*, Seelze-Velber 2009.

MAGDALENA BARAŃSKA

ORCID ID 0000-0003-3615-1321

KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI

ORCID ID 0000-0002-7814-1650

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EPIZODYSTA NAUKOWY - O PRACY NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO. MIĘDZY DYDAKTYKĄ A NAUKĄ

ABSTRACT. Barańska Magdalena, Nowak-Kluczyński Konrad, *Epizodysta naukowy – o pracy nauczyciela akademickiego. Między dydaktyką a nauką* [Scientific Episodist – About the Work of an Academic Teacher. Between Didactics and Science]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 161-185. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.10

Work at the university is a special type of professional activity. Being an academic teacher is a very interesting, responsible and complex profession, but there is room for tasks, duties and roles between didactics and science which is not included in any definition. In the sheer volume of teaching, administrative and logistical duties, research is coming to the fore.

Key words: academic teacher, lecturer, scientist, academic, educator, scientific episodist, university, professional activity

Nauczyciel to rodzaj niewolnika, który wiecznie nie ma czasu
Lucy Maud Montgomery¹

Zamiast wstępu

Praca na uczelni wyższej to szczególnie rodzaj aktywności zawodowej. Specyfika pracy nauczyciela akademickiego nie daje ująć się w sztywne ramy i opisy, przez co pewne jej aspekty wymykają się definicjom i charakterysty-

¹ Lucy Maud Montgomery, *Ania z Szumiących Topoli*, Warszawa 1998.

kom. Między dydaktykiem a naukowcem istnieje ogromna przestrzeń, którą wypełniają nie tylko oczekiwania samych akademików, ale studentów, pracodawców, społeczeństwa, jak również, a może przede wszystkim, ich cele, obowiązki, potrzeby, obawy i problemy. Praca nauczyciela akademickiego nie jest tak oczywista jakby się wydawało. Dokonując opisu tej profesji, a tym samym osób ją realizujących, należy uwzględnić jej ewolucję na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza – odnosząc się do zakresu czynności, obowiązków, cech osobowych i kompetencji. Współcześnie potocznie nazywany wykładawcą, to w praktyce nie tylko naukowiec – badacz i dydaktyk – organizator, kierownik i kontroler procesu dydaktycznego, ale i „księgowy”, sprawozdawca, mentor, opiekun studentów (roku, specjalności, koła naukowego), sędzia, tutor, negocjator, przewodnik, archiwista – kolekcjoner, a nawet terapeuta i wychowawca. Niniejszy artykuł dotyka kwestii polisemantyczności profesji nauczyciela akademickiego i wielozadaniowości wpisanej w jego naturę.

Uniwersytet i jego charakter w perspektywie historycznej

Świadectwem doniosłości uniwersytetów stały się definicje charakteryzujące uniwersytet jako

najstarszy, a zarazem podstawowy typ europejskiej wielowydziałowej wyższej uczelni mającej prawo nadawania stopni naukowych i łączącej funkcje dydaktyczne (kształcenie najwyższej kwalifikowanej kadry zawodowej i pracowników nauki) z funkcjami naukowymi (prowadzenie prac badawczych)².

Definicja o tyle trafna, iż identyczne takie jej sformułowania można znaleźć w literaturze przedmiotu, leksykonach pedagogicznych³, czy powszechnej encyklopedii⁴. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* uniwersytet definiuje się jako

najstarszy rodzaj szkoły wyższej, której celem jest prowadzenie badań naukowych, kształcenie wykwalifikowanych pracowników oraz przygotowanie kadr naukowych. Uniwersytet, pojmowany jako „universitas”, jest wszechnicą ludzi i nauki, jego siły dzięki której istnieje od kilku wieków wielkość reprezentowanych w nim nauk oraz jedność badań i nauczania⁵.

² B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 254-255.

³ Zob. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 442; B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon-Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 253-254.

⁴ Zob. *Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 2005.

⁵ T. Bauman, *Uniwersytet*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 973.

W *Słowniku pedagogicznym* znajdujemy niemalże identyczną definicję uniwersytetu z jedną różnicą w opisie dotyczącą jego „nietechnicznego charakteru”⁶. Jednakże, jak podkreśla Tadeusz Lewowicki, nazwa uniwersytetu nabrała współczesnego znaczenia nie od razu. Uniwersytet jako wielowydziałowa uczelnia był „studium generale” i to określenie odnoszono do instytucji, w której można było zdobywać wiedzę z różnych nauk czy dziedzin wiedzy. W ramach „studium generale” funkcjonowały – w ówczesnym pojęciu – różne uniwersytety. Dopiero z biegiem lat nazwą „uniwersytet” objęto całość wydziałów, szkół, uniwersytetów⁷. Uniwersytet jako instytucja spełnia wielorakie funkcje w społeczeństwie⁸. Niezmiennymi celami od dawien dawna szkół wyższych są: działalność wychowawczo-dydaktyczna oraz działalność naukowo-badawcza⁹.

Idea europejskiej szkoły wyższej uniwersyteckiej miała początki w starożytności. W 387 roku p.n.e. Platon¹⁰ założył w ogrodach ateńskich Akademię, która w sposób zorganizowany miała wychowywać i kształcić władców syrakusańskich na mężów stanu¹¹. Przetrwała ona do 529 roku, a więc istniała aż 916 lat¹². Już w czasach nowożytnych, w II wieku n.e., utworzono rzymskie Ateneum cesarza Hadriana oraz uniwersytet w Aleksandrii. Na przełomie III i IV wieku n.e. zaczęły powstawać szkoły retorów, które stanowiły następnie podstawę szkół wyższych kształcących prawników w Imperium Rzymskim. Wspólną cechą tych szkół była forma dobrowolnego zrzeszania się wokół obranego autorytetu osób chcących zdobyć wiedzę. Natomiast, typ wielowydziałowej, znanej współcześnie, szkoły wyższej, kształcącej wysoko kwalifikowanych absolwentów, prowadzącej działalność badawczą oraz uprawnionej do nadawania stopni naukowych, rozwinął się dopiero w średniowiecznej Europie Zachodniej (Włoszech, Francji i Anglii) w XI-XII wieku. Kolejne dwa stulecia obejmowały fazę upowszechniania uniwersytetu w krajach zachodnio- i północnoeuropejskich, a na przełomie XIX i XX wieku instytucje kształcące w zakresie nauk humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych oraz rozwijające badania naukowe w tych dziedzinach istniały już w całej Europie¹³.

⁶ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 185-186.

⁷ T. Lewowicki, *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Poznań 2004, s. 45.

⁸ Zob. S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy XVIII wieku*, Warszawa 1996, s. 156-166.

⁹ T. Alek-Kowalski, *Nauka. Wielkopolska. Uczeń. Szkice socjologiczne*, Poznań 2003, s. 73.

¹⁰ Zob. F.W. Araszkievicz, *Wybór materiałów z historii wychowania i myśli pedagogicznej*, Poznań 1974, s. 12-16.

¹¹ M. Krajewski, *Dzieje wychowania i doktryn pedagogicznych*, Płock 2005, s. 293.

¹² H. Markiewiczowa, *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 17.

¹³ M. Cyłkowska-Nowak, *Uniwersytet – europejskie tradycje kształcenia wyższego*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, s. 979.

O doniosłej roli uniwersytetów świadczy fakt, iż samo ich powstanie w średniowiecznej epoce nie tylko było przełomem umysłowym, ale również rozkwitem intelektualnej kultury¹⁴. Uniwersytet był jednym z największych osiągnięć kultury duchowej średniowiecza¹⁵. Jacques Le Goff definiuje średniowieczny uniwersytet jako „korporację grupującą wszystkich (universitas) profesorów i studentów w danym mieście”¹⁶. Uniwersytety w ciągu dziewięciu wieków swego istnienia wywierały ogromny wpływ na rozwój nauk, a także stały się jednym z głównych czynników instytucjonalizacji i profesjonalizacji poszczególnych jej dyscyplin¹⁷. Od wieków są one chlubą narodów, które dbają o naukę i to w niej upatrują szanse na sukcesy w różnych dziedzinach życia¹⁸. Jak pisał Jan Baszkiewicz:

Znany jest powszechnie pogląd ludzi średniowiecza, że dwie władze rządzą światem: duchowna i świecka. Jednakże w XIII wieku upowszechniał się w kręgach elity intelektualnej pogląd, że nie dwie, lecz trzy władze rządzą światem: autorytet władzy duchownej, siła doczesna monarchii, wreszcie potęga nauki, której symbolem jest uniwersytet¹⁹.

¹⁴ Nowy typ szkoły, jaką stał się uniwersytet, powstał na kanwie zapotrzebowania edukacyjnego młodzieży duchownej i świeckiej już w XII wieku. Pojawienie się uniwersytetów w ówczesnej Europie było nieodzownie powiązane z rozwojem aglomeracji miejskiej. Uniwersytet stał się korporacją, cechem, stowarzyszeniem danej grupy ludzi. Od początku swego istnienia uniwersytety miały trzy podstawowe przywileje: autonomię, monopol nadawania stopni naukowych oraz prawo do strajku. Rozkwit uniwersytetów przypada na wiek XIII. Jest to okres ewolucji pisma, unowocześnienia techniki wydawniczej książek, a także rozwoju scholastyki, jako nowej metody myślenia. Do dziś dnia trudno o precyzyjne określenie, który z uniwersytetów był najstarszy. Umownie przyjmuje się, iż najstarszym uniwersytetem, który powstał jako pierwszy, jest uniwersytet w Bolonii. Drugim, który podobnie jak boloński przyczynił się w znacznym stopniu do rozwoju szkolnictwa europejskiego, kultury oraz nauki był uniwersytet w Paryżu. W Italii powstał, w roku 1173, uniwersytet w Salerno, natomiast w krajach północnych najstarszy był uniwersytet w Oksfordzie. Wiek XIII-XV to czas wielkiego rozkwitu uniwersytetów w Europie. Warto wspomnieć chociażby rok 1209, kiedy to powołano do życia uniwersytet w Cambridge. Na kontynencie europejskim, w wyżej wymienionym przedziale czasowym, uniwersytety były już prawie w każdym kraju. W 1222 roku powstał uniwersytet w Padwie, w 1224 w Neapolu, w 1240 w Sienie, w roku 1303 w Rzymie i w 1308 w Perugi. We Francji uniwersytety zaczęły powstawać nie tylko w Paryżu, ale także poza nim, jak choćby w Anders i Tuluzie (1229), w Montpellier (1289), w Awinionie (1303), Orleanie (1309), czy wreszcie w Grenoble, w 1339 roku. W środkowej Europie, w 1348 roku założono uniwersytet w Pradze, w 1364 roku w Krakowie oraz 1365 roku w Wiedniu.

¹⁵ S.I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1975*, Sandomierz 2006, s. 166.

¹⁶ S. Litak, *Historia wychowania. Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2006, s. 67.

¹⁷ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, s. 254.

¹⁸ T. Lewowicki, *Kształcenie uniwersyteckie – siłą tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Poznań 2004, s. 43-50.

¹⁹ J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetu*, Warszawa 1963, s. 8.

To do uniwersytetów należy misja podtrzymywania dorobku nauki i kultury oraz tworzenie nowej wiedzy i jej upowszechnianie²⁰. To również pielęgnowanie tradycji i obyczajowości²¹. Jerzy Brzeziński wyróżnił cztery podstawowe wartości określające uniwersytet: autonomię, różnorodność, komplementarność badania i nauczania oraz prawdę polegającą na doskonaleniu warsztatu badawczego oraz rozwijaniu świadomości metodologicznej²². Zdaniem Czesława Kupisiewicza, to uniwersytetom zawdzięczamy wprowadzenie do akademickiej praktyki edukacyjnej istniejącej do dziś gradacji stopni naukowych oraz metodyczne instrumentarium ich pozyskiwania w postaci wykładów, ćwiczeń, dyskusji i różnego rodzaju prac, zaczynając od seminaryjnych, po doktorskie, a kończąc na habilitacyjnych. Oprócz tego, uniwersytetom zawdzięczamy respektowanie zasady współpracy wykładowców ze studentami, autonomię badań naukowych oraz metodę rozwijania problemów w drodze dysput, które z czasem nazwano scholastycznymi²³.

Kazimierz Denek w książce *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku* pisząc o uniwersyteckim etosie i jego „obywatelskiej” oraz „kulturowej” misji stwierdził, iż uniwersytet ma zadanie

wytwarzania, poznawania, przekazywania, upowszechniania wiedzy, utrzymywania ciągłości historyczno-kulturowej narodu; kreowania wzorców zachowań ludzkich i postaw obywatelskich; wychowywania ludzi światłych, mądrych i oddanych Polsce²⁴.

Całe szkolnictwo wyższe, w tym i uniwersytety, to miejsca promowania podnoszenia i dbałości o jakość wiedzy²⁵. To wreszcie miejsca

przygotowujące studentów do tego, by pełnić w sposób bardziej sprawny i efektywny szeroki zakres obywatelskich i profesjonalnych funkcji i czynności, nawet najbardziej zróżnicowanych²⁶.

²⁰ A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008, s. 67-75.

²¹ T. Lewowicki, *Kształcenie uniwersyteckie – siłą tradycji*, s. 43-50.

²² J. Brzeziński, *Trwałe wartości uniwersytetu*, Forum Oświatowe, 1997, t. 1-2, s. 211-218.

²³ Cz. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010, s. 29.

²⁴ Zob. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011, s. 63.

²⁵ Zob. T. Wawak (red.), *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, Kraków 2011; J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Warszawa 2007; M. Dąbrowa-Szeffler, J. Jabłecka, *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Warszawa 2007; K. Lisiecka (red.), *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, Katowice 2001; M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Warszawa 2001; E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka (red.), *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Warszawa 1995; A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliasz (red.), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 2004; A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Poznań 2000.

²⁶ K. Denek, *Edukacja. Dziś-jutro*, Leszno – Poznań – Żary 2006, s. 108-109.

Zbyszko Melosik prawidłowe funkcjonowanie uniwersytetów upatruje w akademickiej wolności²⁷. Wolność przejawiająca się w zakresie badań naukowych i upowszechniania ich wyników (naukowcy mają prawo do wyboru własnego przedmiotu badań), to także wolność w sferze nauczania²⁸. Ponadto, naukowcy i nauczyciele akademicy mają prawo do swobodnych wypowiedzi na publiczne tematy, a także wyrażania swoich opinii na temat polityki edukacyjnej oraz instytucjonalnych priorytetów szkół, których są pracownikami²⁹.

Literatura przedmiotu przedstawia różne modele uniwersytetów: francuski, angielski, niemiecki³⁰, które charakteryzowały się zróżnicowanym podejściem do misji, jaką ma do spełnienia uniwersytet. Autorzy modeli wskazywali ich główne zadania. I tak: w modelu francuskim i angielskim najważniejsze było kształcenie wąskoprofilowe, z kolei w modelu niemieckim kładziono nacisk na prowadzenie badań naukowych. Dominujące w Europie modele uniwersytetu, angielski i niemiecki, ukształtowały wspólną koncepcję kształcenia akademickiego, której fundament stanowiło odrzucenie idei kształcenia zawodowego studentów na rzecz poszukiwania i dążenia do prawdy, a realizacja tych celów związana została z prowadzeniem badań naukowych. Współczesny uniwersytet, jak wskazuje Mieczysław Malewski, ma hybrydowy charakter³¹ – oprócz badań oferuje szeroko rozumiany rozwój, przez co stwarza możliwość zindywidualizowania ścieżek kształcenia.

Uniwersytet jako instytucja szkolnictwa wyższego, na tle pozostałych instytucji ekonomicznych, politycznych, religijnych, wyróżniał się systemem wartości, swoją majestatycznością, ale także ograniczonym dostępem, bowiem uczestnictwo w życiu akademickim wymagało potwierdzenia predyspozycji osobowościowych i intelektualnych, zarówno ze strony studentów, jak i samych akademików. Obecnie dynamiczny rozwój wszystkich aspektów życia wpłynął na ewolucję roli uczelni wyższych na przestrzeni ostatnich lat, wyznaczając nowy kierunek działań, zmianę narzędzi i sposobów nauczania. Uniwersytet stracił wyłączność w zakresie definiowania tego, co jest wiedzą wartościową; wpisuje się w politykę globalnego rynku i staje się

²⁷ Zob. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009; J. Kostkiewicz (red.), *Uniwersytet i wartości*, Kraków 2007; C. Kościelniak, J. Makowski (red.), *Wolność. Równość. Uniwersytet*, Warszawa 2011.

²⁸ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 11.

²⁹ Tamże, s. 12.

³⁰ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 103-110.

³¹ M. Malewski, *Czy koniec ery akademickich podręczników? Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2008, 4(44), s. 99.

usługodawcą³². Wiedza powstająca na uniwersytetach staje się towarem, jest w pewnym stopniu odpowiedzią na potrzeby rynku pracy, a dokładnie instytucji, przedsiębiorstw, korporacji i rządów, które przetwarzają ją w zależności od potrzeb, a następnie nadają jej określoną wartość. Rynek pracy „zgłasza zapotrzebowanie” na określony typ absolwenta, wyposażonego w konkretne umiejętności i wiedzę, i to on staje się „produktem” końcowym kształcenia akademickiego. Współczesny uniwersytet nie funkcjonuje w oderwaniu i separacji od społeczeństwa, przeciwnie – coraz bliżej współpracuje z otoczeniem zewnętrznym. Szczególnego znaczenia nabierają relacje i powiązania z istniejącymi instytucjami, przedsiębiorcami, inkubatorami przedsiębiorczości, centrami transferu wiedzy i technologii. Uniwersytety mają kształtować ludzi nie tylko posiadających wiedzę i zdolnych do jej przyswajania, ale także otwartych, przedsiębiorczych i nade wszystko kreatywnych³³.

Równoległe ze zmianą funkcjonowania uniwersytetu na zewnątrz, zachodzi zmiana wewnętrzna. Zmianie ulega sposób finansowania – dotacje z budżetu państwa nie zawsze są wystarczające³⁴ i dlatego też uczelnie poszukują innych źródeł. Wiąże się to z pozyskiwaniem funduszy na badania z NCNu, FNP, czy MNiSW³⁵ poprzez aplikowanie w ogłaszanych konkursach. Środki na badania otrzymają te uczelnie, lub ci naukowcy, którzy spełnią określone wymagania i złożą stosowny, spełniający kryteria, wniosek przedstawiający plan zamierzonych eksploracji badawczych. Zaistniała sytuacja pokazuje konieczność zwiększenia aktywności uczelni, jak i naukowców, ale wskazuje także na coraz bardziej widoczne podejście ekonomiczno-menedżerskie w zarządzaniu uczelnią wyższą. Pozyskane fundusze pozwalają na finansowanie i przeprowadzenie badań naukowych, a w kontekście czysto rynkowym po prostu kreują miejsce pracy i zapewniają wynagrodzenie pracownikom naukowym.

Zmiana sposobu myślenia o uniwersytetach wiąże się również ze zmianą sposobu myślenia o postaci dydaktyka – naukowca. Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat można dostrzec bardzo widoczne zmiany w zakresie oczekiwania władz uczelni i studentów wobec kadry naukowo-dydaktycznej. Wynikają one ze zmian społeczno-kulturowych, ale także uwarunkowań prawnych i zmian legislacyjnych.

³² Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 61-65.

³³ K. Dyrnkowski, M. Popek, *Uwagi o przedsiębiorczości uczelni w modelu uniwersytetu III generacji*, [w:] *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju*, red. D. Burawski, Poznań 2013, s. 61.

³⁴ K. Łyszczarz, *Finansowanie uczelni publicznych a przedsiębiorczość akademicka*, *Ekonomia i Zarządzanie*, 2013, 1, s. 41.

³⁵ Narodowe Centrum Nauki, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Praca na uniwersytecie. Kim jest obecnie nauczyciel akademicki?

Praca naukowa na uniwersytecie w społecznej opinii to prestiż, ale także ogromna odpowiedzialność. Specyfika pracy na uczelni uzależniona jest od jej profilu. Na przestrzeni wieków uległa ona znacznym przemianom. Podjęcie dyskusji na temat pracy nauczyciela akademickiego – jego ról, funkcji, zadań, cech osobowych i kompetencji – jest niezwykle ważne, zwłaszcza w sytuacji kiedy coraz głośniej mówi się o upadku uniwersytetów, ich kryzysie lub przynajmniej o przeminięciu czasu ich świetności. Pracownicy naukowo-dydaktyczni stanowią o potencjale badawczym swojej Alma Mater, a dyskurs odnoszący się do ich holistycznego funkcjonowania w obszarze nauki i dydaktyki, a raczej pomiędzy nimi stanowi istotny wkład w rozwój tej profesji.

W *Klasyfikacji Zawodów i Specjalności* nauczyciel akademicki znajduje się w grupie zawodowej „specjaliści”, a dokładnie specjaliści nauczania i wychowania, gdzie opisany został pod numerem 2310³⁶, a szczegółowe dziedziny nauk od numer 231001-231021 i 231090³⁷. Grupa ta obejmuje zawody wymagające posiadania wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczenia w zakresie nauk technicznych, przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i pokrewnych. Ich głównymi zadaniami są: wdrażanie do praktyki koncepcji i teorii naukowych lub artystycznych, powiększanie dotychczasowego stanu wiedzy poprzez badania i twórczość oraz systematyczne nauczanie w tym zakresie³⁸. Z kolei, zgodnie z brzmieniem artykułu 108 Ustawy o szkolnictwie wyższym nauczycielami akademickim są pracownicy naukowo-dydaktyczni, pracownicy dydaktyczni, pracownicy naukowci i dyplomowani bibliotekarze oraz pracownicy dokumentacji i informacji naukowej³⁹.

Dla potrzeb niniejszego artykułu skupiono się na pracowniku dydaktyczno-naukowym, który stanowi najsilniej reprezentowaną grupę pracowników na uniwersytetach i zdaje się być wspomnianą hybrydą w zakresie obowiązków wymienionych wcześniej grup pracowniczych. Zgodnie z Ustawą do podstawowych obowiązków pracowników naukowo-dydaktycznych należy kształcenie i wychowywanie studentów, prowadzenie badań naukowych, a także uczestnictwo w pracach organizacyjnych uczelni⁴⁰. Ma on także prze-

³⁶ *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy*, Warszawa 2014, s. 39.

³⁷ Tamże.

³⁸ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 7 sierpnia 2014 w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, s. 72 (DzU z 2014, poz. 1145).

³⁹ Art. 108, Ustawa z 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym, DzU z 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm.

⁴⁰ Art. 111, Ustawa z 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym, DzU z 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm.

kazywać wiedzę, poszerzać horyzonty studenta, nadzorować jego pracę badawczo-dydaktyczną, walczyć ze stereotypami, krzewić zasadę tolerancji dla rzeczy i ludzi odmiennych, uczyć szacunku i skromności, być wzorem etyki i moralności, oraz propagować konstruktywną krytykę⁴¹.

Większości społeczeństwa pracownik naukowy uniwersytetu kojarzy się z osobą posiadającą tytuł profesora i zgodnie z badaniami CBOS z 2013 roku⁴², cieszy się szacunkiem, a o jego wysokiej pozycji decyduje przede wszystkim ekspercki charakter profesji oraz długoletnia tradycja, przypisująca jej wysoki prestiż społeczny. Istotnym czynnikiem statusu jest w tym wypadku zarówno sam tytuł naukowy oraz płynący stąd autorytet, jak i rodzaj pracy kojarzony z niezależnością intelektualną. Niezależność intelektualna oraz prowadzenie badań naukowych stanowi niekwestionowaną wartość dla procesu kształcenia na poziomie akademickim. Mistrz – Mentor – Nauczyciel przekazywał prawdy o wszechświecie i zachęcał do zgłębiania reguł rządzących światem. Obecnie zamiast mentora i mistrza, który ofiaruje wiedzę oraz prawdę o życiu i świecie, studenci poszukują informatora-specjalisty, który przekaze im wiedzę specjalistyczną i w pełni użyteczną⁴³. Studenci oczekują osób dynamicznych, podążających za nowościami, przedsiębiorczych, twórczych w swojej pracy, ale także potrafiących przekazywać posiadaną wiedzę, włączających ich w swoje działania naukowe, potrafiących odpowiedzieć na ich potrzeby. Ponadto, nauczyciel akademicki powinien posiadać wiedzę z zakresu zarządzania, a także skutecznego i efektywnego kierowania grupą⁴⁴, co znajduje swoje uzasadnienie w odniesieniu do zmian zachodzących na uniwersytecie. W takim ujęciu nauczyciel akademicki staje się organizatorem, kierownikiem i kontrolerem procesu dydaktycznego⁴⁵, a także jego opiekunem⁴⁶. Co istotne, jest najważniejszym składnikiem systemu edukacji i w funkcjonowaniu tego systemu spełnia rolę strategiczną⁴⁷. Należy jednak pamiętać, iż ów nauczyciel jest także pracownikiem, toteż winien spełniać oczekiwania nie tylko studentów, ale i swojego pracodawcy. Wywiązywać się ze wszystkich powierzonych mu obowiązków.

⁴¹ P. Kaptur, *Idealny nauczyciel akademicki – mit czy realizm?*, Forum Oświatowe, 2011, 1(44), s. 71.

⁴² Centrum Badania Opinii Społecznej, Komunikat z badań *Prestiż zawodów*, Warszawa 2013.

⁴³ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 64.

⁴⁴ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów*, s. 119.

⁴⁵ P. Kaptur, *Idealny nauczyciel*, s. 73.

⁴⁶ S. Wołoszyn, *Nauczyciel i elementy wiedzy o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1985, s. 698.

⁴⁷ R. Stankiewicz, *Nauczyciel w czasach II Rzeczypospolitej*, [w:] *Nauczyciel – opiekun – wychowawca. Tradycje – teraźniejszość – nowe wyzwania*, red. R. Stankiewicz, Poznań – Zielona Góra 2002, s. 13.

Kim zatem jest lub ma być współczesny nauczyciel akademicki? Z rozmów prowadzonych ze studentami wyłania się dość czytelny w ich ocenie obraz wykładowcy. W oczach studentów jest to osoba, która przychodzi na wykłady, konwersatoria, seminaria, laboratoria, dyżury, a po ich odbyciu wraca do domu ciesząc się czasem wolnym. Studenci zdają się nie zauważać, a przede wszystkim nie znać, specyfiki pracy nauczyciela akademickiego. Nie dostrzegają konieczności łączenia przez wykładowców trzech podstawowych elementów: dydaktyki, pracy naukowej i życia osobistego. Z racji tego, iż studenci mają określone i coraz częściej bardzo wygórowane wymagania względem zajęć, wykładowca jest zobowiązany do ciągłego aktualizowania swojej wiedzy, poszukiwania i wykorzystywania nowoczesnych metod nauczania (w tym nowoczesnych technologii), które spełnią oczekiwania studentów-klientów, traktujących uniwersytet jak sklep⁴⁸.

Podjęcie pracy na uniwersytecie czy też uczelni wiąże się z przyjęciem określonego stylu życia. Elementami budującymi styl akademicki jest niewątpliwie stosunek do wykonywanej pracy, identyfikacja jednostki, zaspokajanie potrzeb intelektualnych, szeroko rozumiane uczestnictwo w kulturze i życiu społeczno-politycznym, a także zachowania rekreacyjne. Przyjęcie takiego sposobu myślenia o pracy naukowo-dydaktycznej wpływa na społeczny odbiór tej profesji. Względem nauczycieli akademickich społeczeństwo formułuje określone oczekiwania – powinni oni stanowić przykład zachowań, na których może wzorować się młode pokolenie. Za najważniejsze cechy dobrego nauczyciela akademickiego uznaje się duży zasób wiedzy, łatwość nawiązywania kontaktów, wysoki poziom moralny (etyczny), tolerancję, rzetelność i sumiennność, konsekwencje, wysoką kulturę osobistą. W literaturze opisującej wykładowców „idealnych” i poszukiwanych znajdziemy także takie cechy i przymioty, jak: cierpliwość, skromność, odpowiedzialność, uczciwość, niezależność, pasja, punktualność, zaangażowanie, mobilność, odwaga, refleksja, chart ducha, silny charakter, powaga. Ponadto, cechami pożądanymi są: wysokie kompetencje, kultura osobista, postawa twórcza, aktywna, kreatywna, spostrzegawczość, wyrozumiałość, tolerancyjność, autentyczność, otwartość, akceptacja, obiektywizm. W pracy nauczyciela akademickiego – dydaktyka ważne są nie tylko wiedza oraz dobre przygotowanie pedagogiczne. Niezwykle cenną cechą jest talent pedagogiczny, rozumiany jako pewien wyższy stopień uzdolnienia do jakiejś działalności, a nie wrodzona dyspozycja⁴⁹.

⁴⁸ W. Sztumski, *Student-klient*, Sprawy Nauki, 2013, 8/9, (182).

⁴⁹ E. Kiełb-Starczewska, *Nauczyciel w transformacjach cywilizacyjnych*, [w:] *Być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. M. Cywińska, Poznań 2013, s. 42-43.

Pracownicy uczelni powinni dawać wzór nie tylko na uczelni, podczas wykładów, ćwiczeń i seminariów, ale również poza uczelnią⁵⁰. Mowa tu także o kształceniu zgodnie z oczekiwaniami powszechnie aprobowanymi w społeczeństwie (związanymi z postawami moralnymi, poszanowaniem godności, szacunkiem wobec własnego kraju i innych odmiennych kulturowo, religijnie i obyczajowo, z uwzględnieniem sprawiedliwości, tolerancji)⁵¹. Pogodzenie oczekiwań społecznych z zaspokojeniem potrzeb własnych jest jednym z trudniejszych zadań, przed jakimi staje jednostka. Wytężony wysiłek umysłowy związany z długoterminową koncentracją jest niezwykle męczący. Zaangażowanie, napięcie i presja czasu powodują, że jest on porównywalny, a niekiedy nawet bardziej dokuczliwy niż wysiłek fizyczny. Jest to niewątpliwie praca, która daje dużo satysfakcji, ale niesie ze sobą także wiele wysiłku i poświęceń. Nieodłączny jej element stanowi permanentna edukacja, poszerzanie swoich kwalifikacji i kompetencji, które wymagają czasu i zaangażowania. Ponadto, częstym zjawiskiem jest „zabieranie pracy” do domu, związane ze sprawdzaniem prac (w szczególności prac licencjackich i magisterskich), kolokwiiów, egzaminów, ale także przygotowywaniem się do zajęć, opracowywaniem programów i planów studiów. Istotnym czynnikiem, który należy uwzględnić jest także liczba podopiecznych. Liczba studentów przypadająca na nauczyciela akademickiego „humanistę” jest większa niż na opiekuna naukowego z zakresu nauk ścisłych, skutkuje to w związku z powyższym innym nakładem czasu pracy.

Praca na uczelni w ujęciu potocznym to praca na etacie, ale zdecydowanie nie etatowa. Jak studiowanie, które nie zaczyna się i nie kończy na zajęciach, lecz trwa nieustannie⁵², tak praca naukowca – dydaktyka wykracza zdecydowanie poza standardowe godziny pracy i czas przebywania na terenie uczelni. Nauczyciel akademicki ma możliwość ustalenia godzin porannych, popołudniowych lub, jeśli istnieje taka możliwość, przeznaczenia w całości jednego lub dwóch dni w tygodniu na zajęcia dydaktyczne i spotkania naukowe. Jednakże, często ograniczony liczbą pomieszczeń, jaką dysponuje dana uczelnia, prowadzi zajęcia w godzinach wieczornych. Praca akademika – dydaktyka jest niezwykle ciekawa i rozwijająca. Może się wydawać, że nauczanie tego samego przedmiotu przez kilkanaście semestrów jest nudne i sprzyja wypaleniu zawodowemu, jednak należy pod-

⁵⁰ A. Piwowar, *Kariera na uczelni jako nauczyciel akademicki*, 2010, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.careers.uni.wroc.pl/media/uploads/karieraakadem.pdf> [20.12.2017].

⁵¹ K. Janus, *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Warszawa 2011, s. 165-166.

⁵² W. Żłobicki, *Podmiotowość człowieka jako podstawa edukacji akademickiej*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerłąg, Kraków 2006, s. 193.

kreślić, że za każdym razem jest to nowa grupa studentów, która omawianą problematykę postrzega inaczej, analizowane treści ulegają zmianom – muszą być aktualizowane, forma zaliczenia i sposób prowadzenia zajęć może być inny. W zależności od polityki prowadzonej w pracowniach, zakładach, instytutach, czy katedrach, pracownicy mogą wymieniać się przedmiotami bądź prowadzić je w ramach zastępstwa (za innego pracownika przebywającego na urlopie naukowym lub zdrowotnym) – pozwala to uniknąć wspomnianego wypalenia zawodowego, zniechęcenia i schematycznego wykonywania obowiązków. Ponadto, nauczyciele akademicy mogą wpływać na rozszerzenie oferty edukacyjnej poprzez prowadzenie przedmiotów fakultatywnych, nie związanych bezpośrednio z programem studiów, ale związanych z ich zainteresowaniami, co jest wyrazem ich samodzielności, kreatywności, autonomii i przekłada się w znaczącym stopniu na satysfakcję z wykonywanej pracy.

Sfera pracy naukowej nauczyciela akademickiego jest mało znana studentom i ogółowi społeczeństwa. Stwierdzenie, jakie niejednokrotnie zdarzyło się słyszeć wykładowcom, mówiącym, czym zajmują się zawodowo brzmi: *„Wy to macie dobrze, tyle wolnego...”*. Ale czy naprawdę tak jest? Czas wolny jest tu pojęciem względnym. Oczywiście, okresy świąt oraz letnich wakacji są czasem wolnym, ale wolnym od zajęć dydaktycznych. Bardzo duża część zadań bywa realizowana właśnie w tak zwanym „czasie wolnym” w okresie wakacji, weekendów i świąt, ponieważ obwarowana jest określonymi terminami. Warto zaznaczyć, iż wykładowca pracuje niejednokrotnie także w soboty i niedziele, prowadząc zajęcia na studiach niestacjonarnych i podyplomowych. Niewątpliwie, jest to praca w systemie 24/7. Zarówno dydaktyka, jak i aktywność naukowa wymagają przygotowania, zapoznania się z literaturą przedmiotu, opracowania metodologii, co także zajmuje sporo czasu. Ponadto, pracownicy dydaktyczno-naukowi są opiekunami grup studentów, nadzorują układanie planów zajęć, a także rozwiązują problemy, na które napotykają studenci, tworzą programy kształcenia i sylwetki absolwentów, które wymagają ustawicznej aktualizacji zgodnie z wymaganiami zmieniającej się rzeczywistości. Piastują funkcje sekretarzy różnego rodzaju komisji, opiekunów praktyk, nawiązując pracę z otoczeniem zewnętrznym i wyjeżdżając ze studentami na praktyki terenowe bądź zajęcia hospitacyjne, a także opiekunów kół naukowych, biorą aktywny udział w komisjach rekrutacyjnych, działających właśnie w okresie wakacyjnym.

Nieodłącznym elementem pracy na uczelni, oprócz prowadzenia zajęć i odbywania dyżurów, o który pracownik nauki musi zadbać jest jego rozwój i awans zawodowy. Wymagania kierowane w stosunku do pracowników nauki są zróżnicowane ze względu na dziedzinę nauki, jednak wiele kryteriów

jest tożsamy⁵³. Na dorobek naukowy składa się między innymi autorstwo publikacji naukowych (artykułów, monografii), udział w międzynarodowych i krajowych konferencjach oraz sympozjach, opieka naukowa nad studentami (w tym promotorstwo prac licencjackich/magisterskich), staże i wyjazdy krajowe oraz zagraniczne (krótko- lub długoterminowe) rzutują na tryb życia codziennego. Sytuacja ta jest zdecydowanie trudniejsza w przypadku kobiet – naukowczyń, na którą składają się udział w projektach badawczych i zespołach eksperckich, udział w komitetach redakcyjnych, recenzowanie projektów, nagrody, wyróżnienia, wynalazki i patenty. Wspomniane wcześniej wyjazdy krajowe i zagraniczne (konferencje, seminaria, staże), zwłaszcza kilkudniowe i długookresowe, stanowią przysłowiowe łączenie przyjemnego z pożytecznym. Dają możliwość nie tylko rozwoju zawodowego w szerokim znaczeniu tego słowa (prowadzenie badań, wymiana doświadczeń z innymi naukowcami oraz nawiązania z nimi naukowej współpracy), ale także podróży, poznawania nowych kultur oraz w mniejszym stopniu odwiedzenia ciekawych miejsc i odpoczynku.

Nauczyciel akademicki od A do Z vs epizodysta naukowy

Role zawodowe, w jakie wchodzi nauczyciel akademicki nie zawsze są spójne, a zdarza się, że pozostają wzajemnie w swego rodzaju konflikcie, co powoduje niewątpliwie dyskomfort. Nie każdy naukowiec jest dobrym dydaktykiem i odwrotnie. Warto nieco bliżej przyjrzeć się nauczycielowi akademickiemu funkcjonującemu w poszczególnych rolach zawodowych, aby na tej podstawie dokonać próby ukazania niektórych dylematów przedstawieli tej kategorii społeczno-zawodowej.

Analizując literaturę dotyczącą uniwersytetów, wykładowców oraz inspirowaną tytułem znanej książki Czesława Banacha⁵⁴, podjęliśmy próbę wyliczenia i opisanie wraz z uzasadnieniem ról pełnionych przez akademików, zdając sobie sprawę, że wachlarz ten jest otwarty.

- Autor. Zgodnie z sentencją „*Publish or perish*”⁵⁵, publikuj albo znikniesz, w pracy akademika istotne są cytowania. Fraza ta podkreśla konieczność rozpowszechniania swojego dorobku naukowego na gruncie krajowym, jak i międzynarodowym. Krytycy tego zjawiska niejednokrotnie wskazują

⁵³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 1 września 2011 roku w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego (DzU nr 196, poz. 1165).

⁵⁴ Cz. Banach, *Nauczyciel naszych oczekiwań i potrzeb od A do Ż*, Lublin 2009.

⁵⁵ Źródło internetowe: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/publish-or-perish> [12.12.2017].

negatywny wpływ na jakość dydaktyki. Parametryzacja i konieczność zdobywania punktów za publikacje (najlepiej z naukowcami z innego ośrodka, ponieważ to jest bardziej „opłacalne”) powoduje znaczne obniżenie jakości nauczania. Po prostu, na przygotowanie się do zajęć brakuje czasu. Publikowanie na potęgę, bo nie można tego zjawiska nazwać inaczej, wydaje się nie mieć głębszego sensu, ponieważ jak wskazuje Z. Bauman za Eriksenem: „ponad połowa artykułów socjologicznych publikowanych w czasopiśmie naukowych nie jest nigdzie cytowana”⁵⁶, treść artykułu znana jest anonimowym recenzentom. Zatem, nasuwa się pytanie, jaki jest wkład autorów w dyskurs określonych nauk?

- Biznesmen (Praktyk). Ważnym elementem pracy współczesnego wykładowcy akademickiego jest współpraca z otoczeniem gospodarczym, z interesariuszami. Realizowanie na rzecz sektora biznesu zleceń, opracowywanie procedur, metod i technik. Pracownicy nauki na zamówienie przeprowadzają szkolenia i warsztaty. Aspekt praktyczny tej roli jest widoczny w oczekiwaniach i ocenach studentów. Zajęcia z praktykami cieszą się uznaniem studentów i zyskują wysokie noty w rankingach oraz badaniach jakości kształcenia.

- Czciiciel (Pasjonat). Entuzjasta swojej pracy. Zajęcia ze studentami traktuje nie jako obowiązek, a możliwość przekazania wiedzy teoretycznej oraz praktycznej. Przekazuje ją często w sposób niesztampowy. Jest kreatywny. Tok prowadzonych zajęć ma charakter poszukujący bądź problemowy. Daleki jest od toku zajęć podających. Ceni dialog, jest aktywnym słuchaczem. Nie ocenia, nie wartościuje poglądów studentów.

- Doradca. W kontekście doradztwa akademickiego i efektywnego wykorzystywania czasu studiów⁵⁷ wykładowca akademicki powinien doradzić studentowi, w jaki sposób może wykorzystać swój potencjał i rozwijać posiadane już umiejętności. Taki rodzaj aktywności akademika wpisuje się w doradztwo zawodowe sensu largo⁵⁸.

- Ekspert. Specjalista w swojej dziedzinie. Na prowadzonych przez siebie zajęciach wykorzystuje wiedzę z własnych badań oraz skonkretyzowanych publikacji. Często cytowany, szanowany w akademickiej społeczności. Pro-

⁵⁶ Z. Bauman, *Wyzwania dla edukacji w dobie płynnej nowoczesności*, [w:] *Uniwersytety, naukowcy i studenci w zglobalizowanym świecie*, red. R. Siemieńska, Warszawa 2017, s. 17.

⁵⁷ M. Rosalska, *Doradztwo akademickie w kontekście kształtowania kapitału profesjonalnego studentów*, *Dyskursy Młodych Andragogów*, 2013, 14.

⁵⁸ Profesjonalne doradztwo zawodowe dzieli się na dwie kategorie. Pierwsza to doradztwo zawodowe *sensu stricto* związane bezpośrednio z wykonywanym zawodem konsultingowym jakim jest doradca zawodowy, drugim typem doradztwa profesjonalnego jest doradztwo typu *sensu largo*, które jest elementem składowym innej roli zawodowej uprawniającym do udzielania porad, np. lekarz, pośrednik pracy, urzędnik, czy nauczyciel. Zob. A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań, 2005, s. 26.

szony o wydawanie opinii czy też ekspertyz w sprawach ważnych społecznie. Osoba wyjaśniająca ogółowi społeczeństwa zachodzące procesy, ich znaczenie, przyczyny i skutki.

- Figurant (Zastępowy). Bezkompromisowy Gianfranco Gambarelli, profesor z Uniwersytetu w Bergamo, karierę nauczyciela akademickiego kreśli jako drogę niełatwą, gdyż „Asystent wie wszystko; adiunkt wie, w których książkach można wszystko znaleźć, a profesor wie, gdzie znaleźć adiunkta”⁵⁹. Figurant prowadzi zajęcia zastępując profesora, swoich współpracowników. Są to zarówno wykłady, ćwiczenia, jak i zajęcia fakultatywne.

- Generalny Menadżer (z ang. *General Manager*)⁶⁰. W kontekście szkolnictwa wyższego rektor zarządzający uczelnią, dziekan sprawujący władzę nad wybraną jednostką (wydział) lub kierownik nadzorujący pracę katedry, zakładu, instytutu, pracowni. To strateg, dyrektor, zarządca i pracodawca odpowiedzialny między innymi za zatrudnianie pracowników, prowadzenie działań strategicznych z punktu widzenia prowadzonej komórki, motywowanie kadry i monitorowanie jej pracy oraz reprezentowanie instytucji na zewnątrz. Literatura wskazuje, że uniwersytet wpisuje się w politykę globalnego rynku i staje się partnerem biznesowym oraz w pewnym stopniu usługodawcą. Taki sposób funkcjonowania uczelni wymaga także zmiany sposobu jej prowadzenia, co wyraźnie podkreśla Łukasz Sztern, pokazując ewolucję roli rektora – od kanclerza do menadżera⁶¹.

- Handlowiec. Propagator. RP-owiec. Do obowiązków pracowników dydaktyczno-naukowych należy partycypowanie w pracach organizacyjnych uczelni. Podczas różnego rodzaju eventów; targów edukacyjnych, festiwali, konkursów zachęcają do podjęcia studiów na ich uczelni, reklamują dany kierunek kształcenia, odwiedzają swoje szkoły. Zgodnie z obowiązującą, aczkolwiek nie pisaną, rynkową zasadą są wizytówką swojego pracodawcy.

- Inspirator. „Kto chce zapalać innych, sam musi płonąć”⁶². Maksyma ta wyraźnie akcentuje prawdziwe zaangażowanie nauczyciela akademickiego w swoją pracę. Akademik winien być także animatorem, inicjatorem, kreatorem, modernizatorem, pionierem, pomysłodawcą, propagatorem, a także prowokatorem. Między wykładowcą a studentem powinien wytworzyć się specyficzny rodzaj chemii, dzięki której żakom „będzie się chciało chcieć”, będą szukać sposobów a nie powodów. Budować i popularyzować

⁵⁹ G. Gambarelli, *Wspinaczka po profesurę. Przewodnik satelitarny po karierze akademickiej – od upadków na kolana i ciosów w plecy do zaszczytów*, Warszawa 2011, s. 15.

⁶⁰ Źródło internetowe: https://en.oxforddictionaries.com/definition/general_manager [dostęp: 14.12.2017].

⁶¹ Ł. Sztern, *Współpraca nauki z biznesem. Formy i narzędzia wspierania*, [w:] *Współpraca nauki i biznesu. Doświadczenia i dobre praktyki wybranych projektów w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka na lata 2007-2013*, red. K. Bromski, Warszawa 2013, s. 27-28.

⁶² T. Pniewski, *Kalisz z oddali*, Kalisz 1988, s. 60.

klimat towarzyskości naukowej charakterystycznej tylko i wyłącznie dla uniwersytetu.

- Jakościowiec. Nauczyciel akademicki to także dbający nie tylko o jakość swoich zajęć (nie ma nadgodzin), ale przede wszystkim o jakość swych naukowych publikacji. W swej pracy nie poddaje się „punktozie”⁶³, ale odpowiedzialnie realizuje misję jaką jest jego praca.

- Księgowy. Ta rola pojawiła się w momencie wzrostu znaczenia różnego rodzaju projektów badawczych, finansowanych z rządowych i unijnych źródeł. Umiejętność pisania kosztorysów, preliminarzy oraz znajomość kosztów pośrednich, bezpośrednich, kwalifikowalnych, niekwalifikowalnych, narzutów i marży staje się wiedzą bezcenną.

- Kilkusetatowiec (Wieloletatowiec) zjawisko wieloletowości jest popularne wśród akademików prawie tak samo, jak wśród medyków, o ile nie bardziej. Podjęcie zatrudnienia na drugim etacie bardzo często wymaga zgody głównego pracodawcy, niemniej jednak nauczyciele akademicy bardzo często w ramach umów zleceń współpracują z innymi uczelniami, bardzo często prywatnymi. Od 2010 roku pracownicy akademicy mają obowiązek informować, który etat jest ich podstawowym miejscem zatrudnienia⁶⁴. W sytuacji większej liczby pracodawców zakres obowiązków ulega podwojeniu lub odpowiedniemu zwielokrotnieniu. Powodów wchodzenia w rolę kilku(wielu) etatowca jest według Renaty Siemieńskiej co najmniej kilka⁶⁵. Po pierwsze, podstawowe wynagrodzenie jest za niskie w porównaniu z rynkowym, po drugie – trudno pozyskać środki na badania, po trzecie – brakuje możliwości angażowania się w badania, a pomoc i wsparcie ze strony uczelni w pisaniu wniosków jest niewystarczająca.

- Lider, Kierownik (projektu, szef zespołu badawczego). Ta rola stanowi ogromne wyzwanie, zwłaszcza dla młodego naukowca. Zarządzanie zespołem badawczym jest bardzo skomplikowane⁶⁶, dotyczy to długich okresów (współ)pracy, interdyscyplinarności prowadzonych badań, problemów w dostępie do zasobów. Ważna jest w tej roli samodzielność i związane z nim doświadczenie, bowiem zadania kierownika mają charakter przede wszystkim naukowy, ale także organizacyjno-meniadżersko-edukacyjny. Jak wskazuje Kathy Barker, do obowiązków kierownika między innymi należy: prowadze-

⁶³ E. Kulczycki, *Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 2017, 1(49), s. 67.

⁶⁴ K. Cyran, B. Przywara, *Spoleczno-ekonomiczne uwarunkowania kariery naukowej w Polsce*, [w:] *Kariera naukowa w Polsce warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*, red. A. Waltoś, A. Rozmus, Warszawa 2012, s. 180.

⁶⁵ R. Siemieńska, *Wprowadzenie. O doświadczeniach polskiej nauki i kształcenia. Problemy, które starano się rozwiązać bądź uchodziły uwadze*, [w:] *Uniwersytety, naukowcy i studenci*, s. 8-11.

⁶⁶ M. Łazarowicz-Kowalik, *Młody naukowiec w roli szefa zespołu badawczego*, [w:] *Tamże*, s. 216-218.

nie badań, motywowanie zespołu i organizowanie jego pracy, pozyskiwanie środków na badania, promocja osiągnięć, obowiązki administracyjne i sprawozdawcze, korygowanie, rekrutacja i monitoring⁶⁷.

- Ławnik (Oceniający). W tej roli akademik występuje co najmniej dwa razy w ciągu trwania roku akademickiego. Ocenianie wiedzy studentów to bardzo trudna sztuka. To także sztuka wyboru formy sprawdzającej tę wiedzę, na przykład za pomocą testu, pracy pisemnej, a może odpowiedzi ustnej. Sposób i forma oceny mogą też wskazywać poziom zaangażowania akademika w jego pracę⁶⁸ (szybka i krótka forma wyniku najczęściej z braku czasu). Przyjmuje się powszechnie, że nie ma ocen sprawiedliwych, bo wiedzę bardzo trudno zweryfikować kilkoma pytaniami. Ocena nie dotyczy tylko studentów. Samodzielni pracownicy nauki oceniają także innych pracowników badaczy-dydaktyków, będą recenzentami, członkami rad wydziałów, komisji dyscyplinarnych, komisji ds. stopni i tytułów oraz innych zespołów oceniających.

- Mistrz (Mentor) „(...) nauczyciel o wyrazistym charakterze, ogromnej wiedzy, ale z zainteresowaniami daleko wykraczającymi poza krąg spraw dotyczących nauczanego przedmiotu (...) indywidualność, kompetencja, osobowość, niepowtarzalność sposobu myślenia, dystans wobec siebie i pochlebców”⁶⁹. Zaraża studentów swoją pomysłowością i oryginalnością myślenia. Nauczyciel akademicki w roli mentora nie oczekuje „wykucia” materiału. Jego celem nie jest sprawdzenie wiedzy, ale umiejętności myślenia⁷⁰, wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce. Jedna z najbardziej trudnych, a zarazem pożądanых ról. Jest to konstrukt niełatwy do zdefiniowania i status trudny do uzyskania.

- Pracownik naukowo-dydaktyczny, co zostało niejednokrotnie podkreślone, z założenia musi dzielić swój czas pomiędzy badania i dydaktykę.

- Naukowiec (Badacz) i Nauczyciel. Jednym z podstawowych zadań jest tworzenie nowej wiedzy, która będzie stanowiła znaczący wkład w rozwój danej dyscypliny. Z kolei, obowiązek przekazania owej wiedzy spoczywa na nauczycielu. Henry Brook Adams powiedział, że „Nauczyciel ma wpływ na wieczność. Nie jest bowiem w stanie określić gdzie kończy się oddziaływanie”⁷¹. Działalność naukowca i nauczyciela łączy praca, która ma być wykorzystana nie tylko w wymiarze „tu i teraz”, ale w przyszłości, gdyż trud i wysiłek w nią włożony bywa odroczone w czasie. Świadcami i odbiorcami ich pracy są całe społeczeństwa oraz pojedyncze jednostki.

⁶⁷ Tamże, s. 218.

⁶⁸ P. Kaptur, *Idealny nauczyciel*, s. 71-72.

⁶⁹ S. Rodziński, *Relacja Mistrz-Uczeń. Anachronizm czy nowa szansa*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Kraków 2004, s. 69.

⁷⁰ M. Kostera, A. Rosiak, *Nauczyciel akademicki*, Gdańsk 2008, s. 27-28.

⁷¹ H.B. Adams, *The Education of Henry Adams*, rozdział 20, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://www.gutenberg.org/files/2044/2044-h/2044-h.htm> [1.12.2017].

- Opiekun. Ta rola związana jest bezpośrednio ze studentami. Akademik pełni nadzór merytoryczno-administracyjny nad studentami sprawując funkcję opiekuna roku, specjalności, koła naukowego, układając plany zajęć, sprawdzając i weryfikując obecności studentów na zajęciach celem wydania stosownych zaświadczeń dla instytucji zewnętrznych. Rozwiązuje bieżące problemy studentów, na przykład brak kontaktu z danym wykładowcą, niemożliwość podpięcia się pod przedmiot w systemie USOS, zbyt duża liczba nieobecności na przedmiocie itp.

- Przewodnik po świecie wiedzy⁷², ale także po rzeczywistości. Swoją wiedzę odnosi do aktualnych wydarzeń społecznych i politycznych. Wizualizuje i aktualizuje podręcznikowe terminy, często je podważając.

- Rekruter. Pomimo że czasy egzaminów wstępnych mamy już za sobą, pracownicy naukowo-dydaktyczni powoływani są na członków komisji rekrutacyjnych i w okresie wakacyjnym przyjmują dokumenty kandydatów na studentów.

- Sprawozdawca. To jedna z ról, która najdotkliwiej ujawnia się w pracy pracowników naukowo-dydaktycznych i zajmuje bardzo dużo czasu. Sprawozdania są indywidualne, zakładowe, dotyczą aktywności badawczej, jak i edukacyjnej. Oddawane w formie elektronicznej i tradycyjnej papierowej, kilkakrotnie bywają poprawiane i weryfikowane. Sprawozdania na stałe za gościły w życiu akademii i dotyczą wszystkich jej aspektów: spotkań, konferencji, seminariów, wyjazdów, zrealizowanych badań, zrealizowanych i niezrealizowanych zajęć oraz okolicznościowych eventów. Niestety, proces cyfryzacji niewiele w tej kwestii ułatwił.

- Sekretarka. Nauczyciel akademicki prowadzi osobisty sekretariat, pomimo że na uczelniach funkcjonują sekretariaty wspomagające pracowników naukowych w sprawach administracyjnych. Na potwierdzenie tej tezy wskazane zostaną wybrane zadania sekretariatu, do których między innymi należą: obsługa korespondencji przychodzącej i wychodzącej (poczty tradycyjnej i elektronicznej), gdyż liczba maili wpływająca na uniwersyteckie skrzynki indywidualne pracownicze i zakładowe jest liczona w dziesiątkach tygodniowo; segregowanie i przekazywanie korespondencji do adresatów na terenie firmy (uczelni); redagowanie pism, podań, próśb, opinii oraz drukowanie, kopiowanie, faksowanie i kompletowanie dokumentów; prowadzenie kalendarza spotkań, zaopatrywanie jednostki (w tym przypadku instytutu, zakładu, katedry, pracowni) w materiały biurowe, a czasami spożywcze (kawa, herbata, cukier i mleko).

⁷² E. Tokarska, *Nauczyciel akademicki jako przewodnik studenta w podróży po wiedzę*, Forum Dydaktyczne, 2011, 7-8, s. 90.

- Sędzia – Rozjemca. Zadanie to nie należy do najłatwiejszych, odnosi się do osądzania i sprawdzania oryginalności prac, wyłapywania plagiatów, ale również rozstrzygania sporów i konfliktów w grupach studenckich, które na poziomie akademickim nie są wcale rzadkością.

- Terapeuta. Jest to rola niezwykle trudna i odpowiedzialna. Niejednokrotnie nauczyciel akademicki bywa proszony o pomoc w sytuacjach kryzysowych dotyczących studentów. Problemy te są natury osobistej i zawodowej, a pomoc w ich rozwiązaniu wymaga wycucia sytuacji i empatii. Nauczyciele akademicy często tworzą zespoły ds. interwencji kryzysowych, których przedmiotem działań są problemy natury emocjonalnej i psychicznej⁷³. Chęć skorzystania z pomocy wykładowcy oznacza, że cieszy się on zaufaniem studentów.

- Uczeń – Student. Jednostka, zgodnie z ideą *Lifelong Learning*⁷⁴, uczy się całe swoje życie, od urodzenia do późnej starości i nie tylko w szkole, ale także w pracy. Praca dydaktyka, naukowca wymusza bycie „na bieżąco”. Studiowanie, poszukiwanie, analizowanie i monitorowanie badań oraz postępów w obszarze zainteresowań naukowych jest nieodłącznym elementem pracy nauczyciela. W związku z realizowaną profesją nauczyciel akademicki musi doskonalić swoje umiejętności i warsztat pracy, uczestniczyć w kursach, szkoleniach, realizować studia podyplomowe, uzyskiwać certyfikaty eksperckie. Wszystkie te zadania związane są z pełnieniem roli i wywiązywaniem się z obowiązków ucznia.

- Urzędnik (Formalista). Bardzo często w swojej aktywności ograniczony przepisami, regulami, drogą służbową wymagającą licznych zgód i podpisów lub wręcz przeciwnie – chowający się za przepisami niechętny do działania słuźbista, który swoim zachowaniem przyczynia się do utrzymania społecznego przekonania o skostniałości funkcjonalnej instytucji uniwersytetu i pracujących tam osób.

- Wychowawca. Wychowanie, obok kształcenia, stanowi najpoważniejszą część nauczycielskiej misji, sukcesywnie coraz istotniejszą w swojej ważności⁷⁵. Niepodobne wydaje się, że funkcję taką pełni wykładowca akademicki w trakcie pracy z osobami dorosłymi, jednak w dobie upadku autorytetów nieoceniona staje się nauka współpracy, dobrych manier, podstawowych zasad *savoir vivre*'u oraz uwrażliwiania względem podstawowych wartości – prawdy, dobra i piękna, ideałów, celów. Akademik-wychowawca kształtuje

⁷³ K. Nowakowska, *Coraz więcej studentów z problemami psychicznymi*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/929166,-studia-depresja-studenci-zaburzenia-psychiczne.html> [12.12.2017].

⁷⁴ *Learning for Life: White Paper on Adult Education*, Dublin 2000, s. 32.

⁷⁵ J.M. Łukasik, K. Jagielska, R. Solecki, *Nauczyciel. Wychowawca. Pedagog*, Kielce 2013, s. 6.

uczucia moralne i estetyczne, postawy społeczne i przekonania, wszechstronnie wpływa na osobowość wychowanków.

- Zbieracz (Archiwista, Kolekcjoner). Rola ta wynika z konieczności dokumentowania wszelkiej działalności dydaktycznej, naukowej i organizatorskiej, celem załączenia jej do wniosków o stypendia, do oceny pracowniczej, awansu zawodowego. Należy dołączyć do tego konieczność archiwizowania prac studentów (semestralnych, zaliczeniowych), list obecności oraz innej dokumentacji wytworzonej w trakcie procesu dydaktycznego. Analizując zakres wykonywanych obowiązków i zadań, którymi można by obdzielić kilka osób, pracownik dydaktyczno-naukowy jawi się jako pracownik hybrydowy wpisujący się w misję i koncepcję współczesnego uniwersytetu. Wyżej wymienione role mają wydźwięk zarówno pozytywny, jak i negatywny. Przedstawiają heterogeniczność środowiska akademickiego. Ich wstępny przegląd stanowi, bez wątpienia, przyczynek dla dalszej dyskusji i pogłębionych badań.

W natłoku obowiązków dydaktyczno-administracyjno-logistycznych, z których nauczyciel akademicki jest rozliczany, kwestie naukowe stają się sprawą drugorzędną, ze szkodą dla samych pracowników, stając się swoistego rodzaju epizodami. Termin „epizodysta naukowy” to nie kolokwializm, neologizm, to homonim. Epizodysta naukowy nie jest postacią jednolitą. Zaimplementować mu można wielorakie role, również te wymienione powyżej.

Według encyklopedycznej definicji synonimem epizodu jest fragment. Czy zatem wiedza epizodysty naukowego jest fragmentaryczna? Epizodysta naukowy to także dydaktyk uczący w kilku wyższych uczelniach, to wspomniany wieloetatowiec. Kiedy coraz częściej zatrudnia się nauczycieli akademickich w niepełnym wymiarze godzin, wymusza to na nich poszukiwanie dodatkowej pracy. W przypadku braku stabilizacji zatrudnienia, wszechobecnej na rynku pracy, dotyczącej również sfery szkolnictwa wyższego, podejmowanie dodatkowej pracy to konieczność, czasem wręcz przymus, a nie przywilej, czy świadomy wybór. Epizodysta naukowy zatrudniony w kilku uczelniach zdaje się prowadzić swoistego rodzaju uczelniany konwersatoryjno-wykładowy clubbing. Często potrafi w ciągu jednego semestru prowadzić kilkanaście przedmiotów z różnych naukowych dziedzin. W wyniku łańcuchowej reakcji liczne zajęcia dydaktyczne sprawiają, iż epizodysta nie znajduje już czasu na naukowe kwerendy biblioteczne, zagraniczne wyjazdy, granty, konferencje, co w konsekwencji prowadzi do braku publikacji. Bądź, kiedy się one pojawiają, mają charakter reminiscencyjny, powtarzalny, pozbawiony nowych tez czy doktryn. W tym przypadku epizodysta staje się uzurpatorem czyichś twierdzeń. Z kolei, brak zagranicznych wyjazdów sprawia, iż staje się naukowym autochtonem, patriotą lokalnej nauki, który nie aktualizuje swej wiedzy.

Epizodysta naukowy nie będący pełnoetatowym pracownikiem, może stać się beneficjentem nadgodzin. Zgadając się prowadzić przedmioty, z których ma wiedzę fragmentaryczną, staje się jej akwizytorem, a w skrajnych przypadkach dyletantem. Zajęcia prowadzi mechanicznie, niczym cyborg, z wykorzystaniem zbawiennych środków audiowizualnych. Strategiami przetrwania stają się dla niego filmy fabularne czy dokumentalne, prezentacje multimedialne bądź permanentna praca w grupach i prowadzenie zajęć przez studentów. W skrajnych przypadkach epizodysta naukowy staje się kreatorem „szybkich zajęć” i każdy blok tematyczny traktuje niczym zajęcia organizacyjne. Tym samym, stosuje swoistego rodzaju recycling czasu, próbując pogodzić nadmiar dydaktycznych obowiązków. „Szybkie zajęcia” są dla epizodysty naukowego nie lada wyzwaniem, wymagają umiejętności skondensowania wiedzy, wybitnej zdolności organizacji czasu pracy i spełnienia oczekiwań studentów oraz pracodawcy. Epizodysta to także osoba pracująca aktywnie zawodowo poza uczelnią. Nie jest etatowym pracownikiem uczelni, co sprawia, że nie jest ograniczony prozą życia akademii, jej regulaminami, strukturami i schematyzmem. Bardzo często jest praktykiem prowadzącym specjalnościowy przedmiot. Abstrahuje od obowiązków stosowania sylabusów, treści, czy efektów kształcenia. Przekazuje wiedzę na konkretnych, realnych przykładach, czym wzbudza wśród studentów żywe zainteresowanie prowadzonym przedmiotem. Często bywa dotknięty ostracyzmem ze strony środowiska naukowego. Może zdarzyć się, iż naukowy epizodysta, pogrążony w defetyzmie, pauperyzacji własnych osiągnięć, kończy z reguły swą naukową karierę na poziomie doktoratu. Często, zmęczony oczekiwaniem na etat w wyższym szkolnictwie publicznym, obejmuje ważne funkcje w wyższym szkolnictwie prywatnym, stając się nierzadko kierownikiem czy nawet dziekanem jednostki naukowej, w której do tej pory „dorabiał”.

Epizodysta naukowy stanowi określenie odnoszące się również do osób, u których w zawodowym *résumé* znajduje się pozycja związana z realizacją studiów doktoranckich. Oczywiście, nie każdy kto obroni rozprawę doktorską i uzyska stopień naukowy doktora zostaje na uczelni, jak też nie każdy kto pisze dysertację i realizuje badania chce zostać na uczelni. Przykład stanowią doktoraty wdrożeniowe⁷⁶, które służą rozwiązaniu konkretnego problemu. W obu przypadkach doświadczenie uprawiania nauki jako aktywności zawodowej jest krótkie, realizowane w czasie pisania rozprawy doktorskiej, a w kontekście całonocnej aktywności zawodowej – epizodyczne.

Naukowy epizodysta jest dobrym organizatorem umiejącym efektywnie zarządzać czasem, w myśl zasady: „im więcej obowiązków, tym więcej zrealizowanych celów”. To często postać tragiczna, aktor drugoplanowy, którego

⁷⁶ Źródło internetowe: <http://www.nauka.gov.pl/doktoraty-wdrozeniowe> [15.12.2017].

science dream nie spełnił się. To wybitny strateg, który w mistrzowski sposób porusza się w tej nie zdefiniowanej przestrzeni między dydaktyką a nauką, pełnej sprzeczności, niuansów, wyzwania, sukcesów i porażek, możliwości. Przestrzeń ta jest amorficzna, bez jasno określonych granic i struktur, przez co jeszcze trudniejsza do przejścia.

Podsumowanie

Praca nauczyciela akademickiego, dydaktyka, naukowca jest pracą twórczą, czasochłonną i odpowiedzialną. Jak każda profesja łączy w sobie wady i zalety, jednakże po dogłębnej analizie i przedstawionych argumentach można stwierdzić, że łączy w sobie wiele sprzecznych elementów. Przywołując opisane powyżej role i zadania, jakie nauczyciel akademicki, pracownik dydaktyczno-naukowy realizuje, odnosi się wrażenie, że kwestia nauki, prowadzenia badań i analiz ma charakter epizodyczny. Stąd też kontrowersyjny tytuł wskazujący realny czy też zbliżony do prawdziwego wymiar aktywności naukowej. Jej nikły zakres przedstawiony w artykule w żaden sposób nie ma na celu umniejszenia znaczenia naukowego charakteru pracy akademików, natomiast ma podkreślić znaczenie i wielowymiarowość pracy nauczyciela akademickiego, a przede wszystkim szeroki zakres obowiązków administracyjno-logistyczno-nadzorczych, które ustawicznie rosną. Wskazuje też na umiejętność żonglowania czasem i rozciąganie go do granic możliwości, realizując kilka czynności jednocześnie, na przykład wykonując niecierpiące zwłoki telefony w drodze na zajęcia (w drodze do ośrodków zamiejscowych można wykonać ich kilka), sprawdzając prace studentów jadąc pociągiem na konferencje, czy odpisując na maile w trakcie zajęć, kiedy studenci wykonują zadanie.

Odnosząc się do cytatu Lucy Maud Montgomery: „Nauczyciel to rodzaj niewolnika, który wiecznie nie ma czasu”, warto przytoczyć dla porównania myśl szwedzkiej pedagogażki i pisarki Ellen Key, która u progu XX wieku w swym manifeście ruchu Nowego Wychowania postulowała:

Nauczyciele i nauczycielki mej wymarzonej szkoły mają krótki dzień roboczy, dużo wypoczynku, wysokie wynagrodzenie, możliwość dalszego kształcenia się i najwyższej dwudziestoletni czas służby⁷⁷,

podkreślając tym samym wysiłek, jakim jest nauczanie, prestiż i doniosłość pełnionej roli. Pogląd E. Key i zawarta w nim idea nie jest efemerydem, a wręcz przeciwnie – powinna na stałe wpisać się w sposób myślenia o pracy akademików.

⁷⁷ E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005, s. 165.

BIBLIOGRAFIA

- Adams H.B., *The Education of Henry Adams*, rozdział 20, dostępna na <http://www.gutenberg.org/files/2044/2044-h/2044-h.htm> [1.12.2017].
- Alek-Kowalski T., *Nauka. Wielkopolska. Uczeni. Szkice socjologiczne*, Wydawnictwo PTPN, Poznań 2003.
- Ambrozik W., Przyszczykowski K. (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Bańka A., *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Wydawnictwo PRINT-B, Poznań 2005.
- Baszkiewicz J., *Młodość uniwersytetu*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1963.
- Bauman Z., *Wyzwania dla edukacji w dobie płynnej nowoczesności*, [w]: *Uniwersytety, naukowcy i studenci w zglobalizowanym świecie*, red. R Siemieńska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017.
- Brzezińska A., Brzeziński J. (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- Brzezińska A., Brzeziński J., Elias A. (red.), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2004.
- Brzeziński J., *Trwałe wartości uniwersytetu*, Forum Oświatowe, 1997, 1-2.
- Centrum Badania Opinii Społecznej, *Komunikat z badań Prestiż zawodów*, Warszawa 2013.
- Cyran K., Przywara B., *Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania kariery naukowej w Polsce*, [w]: *Kariera naukowa w Polsce warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*, red. A. Waltoś, A. Rozmus, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Cywińska M. (red.), *Być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2013.
- Dąbrowa-Szeffler M., Jablecka J., *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007.
- Denek K., *Edukacja. Dziś-jutro*, Wydawnictwo ŁWSH, Leszno – Poznań – Żary 2006.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2011.
- Dyrtkowski K., Popek M., *Uwagi o przedsiębiorczości uczelni w modelu uniwersytetu III generacji* [w]: *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju*, red. D. Burawski, Europejskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości, Poznań 2013.
- Gambarelli G., *Wspinaczka po profesurę. Przewodnik satelitarny po karierze akademickiej – od upadków na kolana i ciosów w plecy do zaszczytów*, Wydawnictwa Fachowe CedeWu.pl, Warszawa 2011.
- Janus K., *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Wydawnictwo Buchmann, Warszawa 2011.
- Kaptur P., *Idealny nauczyciel akademicki – mit czy realizm?* Forum Oświatowe, 2011, 1(44).
- Key E., *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Kostera M., Rosiak A., *Nauczyciel akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Kostkiewicz J. (red.), *Uniwersytet i wartości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Kościelniak C., Makowski J. (red.), *Wolność. Równość. Uniwersytet*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
- Kot S., *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy XVIII wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.

- Krajewski M., *Dzieje wychowania i doktryn pedagogicznych*, Wydawnictwo Novum, Płock 2005.
- Kulczycki E., *Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 2017, 1(49).
- Kupisiewicz Cz., *Szkice z dziejów dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Learning for Life: White Paper on Adult Education, Dublin 2000.
- Lisiecka K. (red.), *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Ekonomicznej im. Karola Adamieckiego w Katowicach, Katowice 2001.
- Litak S., *Historia wychowania. Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Łazarowicz-Kowalik M., *Młody naukowiec w roli szefa zespołu badawczego*, [w]: *Uniwersytety, naukowcy i studenci w zglobalizowanym świecie*, red. R. Siemińska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017.
- Łukasik J.M., Jagielska K., Solecki R., *Nauczyciel. Wychowawca. Pedagog*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2013.
- Malewski M., *Czy koniec ery akademickich podręczników? Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2008, 4(44).
- Markiewiczowa H., *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2001.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Możdżeń S.I., *Historia wychowania do 1975*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 2006.
- Nowakowska K., *Coraz więcej studentów z problemami psychicznymi*, <http://serwisy.gazeta-prawna.pl/edukacja/artykuly/929166,studia-depresja-studenci-zaburzenia-psychiczne.html> [12.12.2017].
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Piowar A., *Kariera na uczelni jako nauczyciel akademicki*, 2010, publikacja internetowa: <https://www.careers.uni.wroc.pl/media/uploads/karieraakadem.pdf> [20.12.2017].
- Pniewski T., *Kalisz z oddali*, Towarzystwo Miłośników Kalisza, Kalisz 1988.
- Rodziński S., *Relacja Mistrz-Uczeń. Anachronizm czy nowa szansa*, [w]: *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 1 września 2011 roku w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego (DzU nr 196, poz. 1165).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 7 sierpnia 2014 w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, s. 72 (DzU z 2014, poz. 1145).
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

- Siemieńska R., *Wprowadzenie. O doświadczeniach polskiej nauki i kształcenia. Problemy, które starano się rozwiązać bądź uchodziły uwadze*, [w:] *Uniwersytety, naukowcy i studenci w zglobalizowanym świecie*, red. R. Siemieńska, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017.
- Stankiewicz R. (red.), *Nauczyciel – opiekun – wychowawca. Tradycje – terażniejszość – nowe wyzwania*, Eruditus, Poznań – Zielona Góra 2002.
- Suchodolski B. (red.), *Pedagogika*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Sztern Ł., *Współpraca nauki z biznesem. Formy i narzędzia wspierania*, [w:] *Współpraca nauki i biznesu. Doświadczenia i dobre praktyki wybranych projektów w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka na lata 2007-2013*, red. K. Bromski, PARP, Warszawa 2013.
- Sztumski W., *Student-klient*, *Sprawy*, 2013, 8/9, (182).
- Tokarska E., *Nauczyciel akademicki jako przewodnik studenta w podróży po wiedzę*, *Forum Dydaktyczne*, 2011, 7-8.
- Ustawa z 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym, DzU z 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm.
- Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (red.), *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Wydawnictwo TEPIS, Warszawa 1995.
- Woźnicki J., *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007.
- Wójcicka M. (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2001.
- Żłobicki W., *Podmiotowość człowieka jako podstawa edukacji akademickiej*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerłaż, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Netografia

- <http://www.nauka.gov.pl/doktoraty-wdrozeniowe> [15.12.2017].
- https://en.oxforddictionaries.com/definition/general_manager [14.12.2017].
- <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/publish-or-perish> [12.12.2017].

MONIKA CHRISTOPH

ORCID 0000-0003-4176-6099

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EWA KRAUSE

ORCID 0000-0002-6639-2639

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

KARIERA ZAWODOWA KOBIET WE WSPÓŁCZESNYCH ORGANIZACJACH

ABSTRACT. Christoph Monika, Krause Ewa, *Kariera zawodowa kobiet we współczesnych organizacjach* [Women's Professional Career in Contemporary Organizations]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 187-208. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.11

The article presents the specificity of women's professional careers and their situation and social roles in the context of dynamic changes in the labor market: evident intellectualization and digitization of working environments, significantly changing career concepts as well as ways to achieve it. This is particularly important in relation to the career paths of women, mainly due to the need to reconcile work with family responsibilities. Therefore, it becomes important to highlight practical solutions for organizations that aim to create programs to support women in their aspirations and career ambitions, to make work time more flexible and to promote gender diversity in the field of organizational culture.

Key words: professional career, women, contemporary organization, social roles, professional roles

Wprowadzenie

Wzrost znaczenia pracy i kariery zawodowej w życiu kobiet zauważalny jest w końcu XIX wieku. Wówczas w wyniku rewolucji przemysłowej i urbanizacji masowo pojawiły się na rynku pracy. Ich pozycję zawodową wzmocniły pierwsza i druga wojna światowa – zmuszone bowiem były zastąpić mężczyzn przebywających na wojnie w fabrykach. Istotną rolę w umocnieniu

kobiet na rynku pracy odegrała także fala feminizmu występująca w latach 60. i 70. XX wieku, propagująca wśród nich pracę zawodową oraz motywująca je do zajmowania stanowisk równorzędnych mężczyznom. Dopiero od tego momentu można mówić o tak zwanej pozytywnej motywacji kobiet¹, o szukaniu w pracy zawodowej satysfakcji, możliwości sprawdzenia się czy awansowania².

Współcześnie rozwój kariery zawodowej nabiera dużego tempa i dynamiki. Składa się na to wiele zjawisk w otoczeniu społeczno-gospodarczym, takich jak: zmiany w sposobach funkcjonowania organizacji i instytucji publicznych, rosnące potrzeby szybkiej adaptacji do oczekiwań współczesnych klientów (które zmieniają się w kontekście usieciowienia życia jednostek), wysoka indywidualizacja życia społecznego i zawodowego, ciągle redefiniowanie tożsamości społecznej i zawodowej, inwazyjne wkraczanie nowoczesnych technologii w środowiska edukacyjno-zawodowe, wzrastająca mobilność zawodowa, zmniejszona lojalność pracownicza i niska pewność zatrudnienia. W tych kontekstach pracownicy, zarówno kobiety jak i mężczyźni, zaczynają budować proteuszową karierę i/lub karierę bez granic³, polegające na zwiększaniu poziomu mobilności, samodzielności i odpowiedzialności za kształt i kierunki rozwoju zawodowego, który znacznie przekracza organizacyjne granice. Współcześnie kluczowym czynnikiem sukcesu w procesie realizacji kariery jest tak zwana zatrudnialność jednostki (*employability*), czyli zdolność do zdobywania i utrzymywania przez nią zatrudnienia⁴. Pracownicy chcą zyskiwać zatrudnienie w takich środowiskach pracy, które dadzą im najlepsze warunki do rozwoju ich „zdolności do bycia zatrudnianym”⁵. Taką postawę pracowniczą można określić jako całościowe budowanie unikatowego, indywidualnego profilu kompetencyjnego, który oferowany jest poszczególnym pracodawcom, głównie w ramach tak zwanego zatrudniania projektowego⁶. Obserwujemy więc bardzo dynamiczną zmianę akcentu z funkcjonowania jednostek w modelu biernego realizatora podstawowych

¹ Wcześniej dominowała motywacja negatywna, czyli kobiety zmuszone były do podejmowania pracy ze względów ekonomicznych, w celu utrzymania siebie i swojej rodziny. M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa 2009, s. 84.

² Za: E. Krause, *O dojrzałości w wyborze pomiędzy karierą zawodową a macierzyństwem*, [w:] *Dojrzałość i dojrzewanie. Kategorie – atrybuty – konteksty*, red. E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, E. Krause, M. Nawrot-Borowska, Bydgoszcz 2018, s. 80-81.

³ M. Rutkowska, „Nowa kariera” i jej egzemplifikacje w postaci kariery proteuszowej i kariery bez granic, https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2013/02/m_rutkowska_zzl_1_2010.pdf, [dostęp: 15.04.2019].

⁴ D. Finn, *From full employment to employability: a new deal for Britain's unemployed?* International Journal of Manpower, 2000, 21(5).

⁵ P. Heriot, C. Pemberton, *Contracting careers*, Human Relations, 1996, 49(6).

⁶ Ch. Handy, *Wiek przewyżczonego rozumu*, Warszawa 1998, s. 105.

obowiązków wymaganych przez pracodawcę, z umową o pracę, w kierunku aktywnego, samodzielnego i kreatywnego kreatora ścieżki zawodowej, z silnym naciskiem na aktywność w obszarze całościowego uczenia się. Odnosi się to zarówno do edukacji formalnej, pozaformalnej, jak i nieformalnej. Umiejętność czerpania wiedzy w każdym codziennym doświadczeniu edukacyjnym, społecznym i zawodowym, a także sprawne przekładanie jej na umiejętności praktyczne stanowi kluczową współcześnie kompetencję życiową. Warto podkreślić, że w wymiarze badań ilościowych, to właśnie kobiety wykazują wyższy poziom tej umiejętności, niż mężczyźni.

Statystyki wskazują, że wykształcenie wyższe ma więcej Polek niż Polaków⁷. Kobiety są zatem lepiej wyedukowane. Posiadają również wysokie kwalifikacje i kompetencje. Tymczasem najwyższe stanowiska w organizacjach zajmują w zdecydowanej większości mężczyźni. Otoczenie zawodowe nie ułatwia bowiem kobietom awansu i rozwoju zawodowego. Odczuwają one również brak wsparcia ze strony organizacji⁸. Dlatego, ciągle aktualne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jakie jest postrzeganie kobiet w organizacji, w tym jakie zjawiska utrudniają ich rozwój kariery zawodowej oraz rozwiązań wspierających ich sytuację. Rozwój własnej kariery zawodowej szczególnie ważny jest

dla tych kobiet, które pracę zawodową nie traktują tylko instrumentalnie (stanowi ona wówczas głównie źródło dochodów i środek do zaspokojenia podstawowych potrzeb), ale przede wszystkim jako formę samorealizacji życiowej (praca stanowi cel sam w sobie). Jest to podejście autoteliczne, w którym praca jest źródłem radości, satysfakcji, drogą do samorealizacji i aktywnością, z którą można się osobiście identyfikować⁹.

Artykuł ma na celu zaprezentowanie specyfiki karier zawodowych kobiet we współczesnych organizacjach. Charakterystyka współczesnych organizacji stanowi punkt wyjścia do analizy ścieżek oraz uwarunkowań karier pracowniczych. Zaprezentowano również role społeczne kobiet oraz ich pozycję i znaczenie w organizacjach. Ponadto, celem autorek jest dostarczenie przesłanek organizacjom do podejmowania dyskursu na temat zjawisk utrudniających rozwój kariery zawodowej kobiet oraz podkreślenie możliwych rozwiązań je wspierających, w tym pozwalających bezkolizyjnie łączyć rozwój kariery zawodowej z wypełnianiem ról rodzinnych.

⁷ Zob. dane Głównego Urzędu Statystycznego, np. *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2017/2018 (dane wstępne)*, 15.06.2018, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20172018-dane-wstepne,8,5.html?pdf=1>, [dostęp: 11.04.2019]; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r.*, Warszawa – Gdańsk 2018.

⁸ Zob. Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Ambicje i wyzwania*, Raport 2017; *Kobiety na rynku pracy. Równe szanse i elastyczność*, Raport 2018.

⁹ E. Krause, *O dojrzałości w wyborze*, s. 80-81.

Atrybuty organizacji współczesnej

Funkcjonowanie współczesnych organizacji¹⁰ w ramach gospodarki opartej na wiedzy oraz globalizującego się świata, w kontekście społecznym i ekonomicznym jest związane z koniecznością kształtowania wysokich umiejętności adaptacyjnych i gotowości do uczenia się. Odnosić to można zarówno do kompetencji członków organizacji, czyli jej pracowników, jak i samej organizacji pod kątem jej struktur, strategii, założeń, filozofii działania, a także systemów komunikacyjnych. Adaptacyjność organizacji będzie się objawiała zdolnością do szybkiego reagowania na zmiany w otoczeniu, dostosowywaniu rozwiązań i zasad działania do nowych wymagań rynkowych, podążaniu za ideą traktowania ludzi jako zasobów strategicznych oraz wysoką elastycznością w zakresie hierarchii struktur organizacyjnych. Według Rosabeth Moss Kanter współczesne organizacje są kształtowane przez sześć ważnych zmian filozofii działania, z których każda wywiera istotny wpływ na ludzi i zarządzanie w przedsiębiorstwach¹¹. Pierwszy obszar zmian odnosi się do nowej reguły zatrudniania, tak zwane odchudzanie organizacji. Odchudzona organizacja ma ściśle ustalone priorytety i kierunki działań, a jej funkcjonowanie opiera się głównie na *outsourcingu*, to jest zleceniu wykonywania pewnych usług przez instytucje zewnętrzne. W takiej firmie wymaga się wydajnej pracy w zwiększonym wymiarze godzin oraz obciążanie załogi dodatkowymi obowiązkami, co skutkuje większą elastycznością i ekonomicznością działania organizacji, jednak nie zapewnia pracownikom poczucia bezpieczeństwa, pewności pracy, czy pożądanego rozwoju kariery. Drugi obszar zmian wiąże się z hierarchią struktur organizacyjnych oraz ewolucją budowanych w nich zależności od pionowej do poziomej. W tradycyjnym przedsiębiorstwie skupiano się na przywilejach starszeństwa, gdzie polecenia i priorytety wyznaczało ściśle kierownictwo, szeregując tym samym pracowników według pozycji, władzy, wynagrodzenia i wpływów. Obecnie więcej zadań jest realizowanych w międzywydziałowych zespołach pracujących nad konkretnymi projektami. Pracowników zachęca się do poszukiwania pomocy i współpracy od równych im rangą innych pracowników, a nie jedynie od ich przełożonych. Takie zachowania pracowników wpisują się w ideę wielowymiarowego uczenia się i dzielenia wiedzą oraz doświadczeniami w przedsiębiorstwach, które można nazwać *organizacjami uczącymi się*¹². Trzecia zmiana

¹⁰ Zob. T.J. Watson, *Sociology, work and organisation*, London – New York 2012, s. 112-150.

¹¹ R.M. Kanter, *Pozyskiwanie ludzi do organizacji przyszłości*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Warszawa 1998, s. 160-162.

¹² M. Bartkowiak, *Kompetencje menedżera a relacje międzypracownicze w organizacji uczącej się*, Poznań 2011, s. 42; zob. też. A. Sitko-Lutek, E. Skrzypczak, *Organizacyjne uczenie się w rozwoju kompetencji przedsiębiorstwa*, Warszawa 2009, s. 72-82.

w filozofii działania firm przedstawia nowy obraz zatrudnienia, ewoluujący od jednolitości do różnorodności. W związku ze zdobywaniem przez kobiety i przedstawicieli mniejszości narodowych stanowisk w przedsiębiorstwach oraz postępującą globalizacją rynków wysoko kwalifikowanych specjalistów, miejsca pracy w coraz większym stopniu zapełniają się ludźmi z różnych grup społecznych i kulturowych. Okazuje się, iż firmy tworzące wielokulturowe środowiska pracy, pozbawione działań obciążonych dyskryminacją płci, z powodzeniem realizują swoje strategie, gdyż obecna w nich różnorodność sprzyja twórczości, kreatywności, świeżości pomysłów, gotowości na zmiany oraz wprowadzaniu innowacji. Czwarty obszar zmian wiąże się z nowymi źródłami władzy oraz odchodzeniem od przywilejów stanowiskowych i władzy na rzecz fachowości, otwartości i kontaktów. Okazuje się, iż znaczenia nabierają ci pracownicy, których wartość dla firmy wynika nie tylko z ich umiejętności praktycznych i fachowych, ale także z kontaktów i układów, które mogą wykorzystać na rzecz instytucji. Stąd nasuwa się wniosek, iż niezwykle istotnym atutem kandydata do pracy lub już zatrudnionego pracownika są kompetencje społeczne, dzięki którym w środowisku pracy sprawnie tworzone są sieci kontaktów międzyludzkich, wzajemnej pomocy, wymiany informacji i doświadczeń. Piąty obszar zmian odnosi się do ewolucji lojalności pracowników, która w tradycyjnym przedsiębiorstwie mierzona była stopniem ich oddania dla pracodawcy. Natomiast w nowoczesnych instytucjach zauważyć można zwiększoną identyfikację pracowników ze świadczoną przez nich pracą (w odróżnieniu do kwestii lojalności wobec pracodawcy) oraz zespołami zadaniowymi, w ramach których działają. Pracownicy wykazujący się nowym typem lojalności dbają o wysoką jakość swojej pracy, gdyż to właśnie ona jest źródłem ich samorealizacji i poczucia wartości, a nie zatrudnienie w konkretnej firmie. Ostatnim, szóstym obszarem przemian jest nowe zdefiniowanie wartości zawodowej – zmniejsza się znaczenie kapitału przedsiębiorstwa na rzecz kapitału reputacji. Tradycyjna kariera pracownika związana była ze wspinaniem się po kolejnych szczeblach stanowisk oraz z rozwojem zawodowym, a budowana była w oparciu o „kapitał organizacji”, który pozwalał mu na awanse w obrębie firmy. Obecnie kształtowanie kariery zawodowej nosi znamiona silnego indywidualizmu, a pracownicy polegają przede wszystkim na własnym potencjale oraz skupiają się na takich wartościach i umiejętnościach zawodowych, które będą mogli wykorzystać w wielu miejscach pracy, budując wiarygodną reputację. Ewolucja lojalności, przechodząca od uczciwości wobec organizacji, poprzez pracodawcę, branżę i wykształcenia, aż do „lojalności wobec siebie”¹³, obrazuje głębokie przemiany w dziedzinie funkcjonowania współczesnych organizacji, a także

¹³ N. Hatałska, *Praca: scenariusze przyszłości*, Warszawa 2016, s. 27-28.

zachowań ludzi w środowisku pracy i ich wydajności. Siła wpływu na potencjał ludzki w firmie chcącej efektywnie działać na rynku musi ewoluować w kierunku partnerstwa, współdziałania i pobudzania kreatywności, gdyż wszystkie inne zasoby są w takim samym stopniu dostępne każdej z organizacji. Jednym z czynników stanowiącym źródło przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw jest kapitał ludzki. Pomimo że polskie organizacje nadal w niewielkim stopniu adaptują się do zmian w filozofii myślenia i nowych rozwiązań organizacyjnych, można stwierdzić, iż przedsiębiorstwa czy instytucje, które nie zastosują nowoczesnych zasad zarządzania zasobami ludzkimi, nie będą postrzegane jako atrakcyjni pracodawcy, a tym samym nie przyciągną wartościowych i pożądaných obecnie kandydatów do pracy. Co więcej, współcześni pracownicy, zarówno kobiety jak i mężczyźni, oczekują od swoich pracodawców dużo szerszych perspektyw rozwoju, dostosowanych do potrzeb organizacji, ale także osobistych aspiracji jednostek, co znajduje swoje odzwierciedlenie w nowych formach i sposobach realizacji kariery zawodowej.

Kariera zawodowa w organizacji

Obecna sytuacja na rynku pracy i specyfika karier zawodowych wymaga od jednostki wyjątkowej elastyczności i adaptacyjności. Nie chodzi tylko o zmianę, która w gruncie rzeczy występuje niezależnie od jej woli i trwa bezustannie, lecz przede wszystkim o rozwój, który dokonuje się już przy wysiłku i inicjatywie. Rozwój zawodowy możemy definiować jako „związany z pracą proces indywidualnego wzrostu, zdobywania umiejętności i samorealizowania się”¹⁴. Dzięki rozwijaniu i posiadaniu szerokich oraz wszechstronnych umiejętności możemy kształtować świadomie swoją karierę zawodową. Co jednak możemy rozumieć pod pojęciem kariery zawodowej?

Marek Adamiec i Barbara Kozusznik stwierdzają, że tradycyjne pojęcie kariery ma dwa znaczenia: po pierwsze – jest to „droga”, „trasa”, przebieg życia z pewnego punktu widzenia, po drugie – „kariera” ma charakter wartościujący, określa zmiany życiowe, ale w wyznaczonym, pozytywnym kierunku. Wobec tego ujmują karierę jako „optymalne wykorzystanie własnych zasobów w trakcie pracy i życia osobistego”¹⁵. Do rozwoju tak rozumianej kariery potrzebne są co najmniej dwa fundamentalne czynniki. Po pierwsze, analizie poddane powinny być określone warunki wyjściowe kariery, głównie o charakterze psychospołecznym. Takie warunki wyjściowe sprzyjające współcze-

¹⁴ M. Adamiec, B. Kozusznik, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-Kreator-Inspirator*, Kraków 2000, s. 262.

¹⁵ Tamże, s. 262-263.

śnie karierom zawodowym można ująć w następujących grupach: społeczno-ekonomiczne pochodzenie rodziców – ciągle ważny czynnik socjologiczny, który determinuje wybór wykształcenia, zawodu, stylu i poziomu życia; płeć – nadal wyznacza drogę kariery zawodowej, wybór zawodu; zadania emocjonalne okresu dorastania – są to ważne doświadczenia życiowe, które wprowadzają nas w dorosłość i determinują nasze przyszłe możliwości, są to między innymi znalezienie właściwych relacji z rodzicami, pozytywne relacje z rówieśnikami, uniknięcie uzależnień i nałogów, rozwiązanie problemu seksu, skryształowanie motywacji do kształcenia się, odnalezienie kierunku własnej edukacji, nabycie samodzielności intelektualnej; zewnętrzne okazje do realizowania własnych predyspozycji i możliwości (potencjału) – są to wszelkie warunki środowiska i sytuacji zewnętrznej sprzyjające wykorzystaniu różnorodnych możliwości ludzkich w trakcie kariery zawodowej, na przykład bogactwo i różnorodność ofert zawodowych. Po drugie, z punktu widzenia rozwoju kariery istotne są optymalne decyzje życiowe i zawodowe, oparte na właściwych kryteriach, to znaczy z jednej strony na gruntownej wiedzy o samym sobie, a z drugiej strony – wiedzy o otoczeniu społeczno-gospodarczym, jego specyfice, możliwościach i barierach. Decyzje te wiążą się w zasadzie z nieustannym podejmowaniem ryzyka, gdyż w przypadku braku monitorowania bieżących postępów i efektów w rozwoju zawodowym jednostka łatwo powiela znane wzory, schematy i nie potrafi ich przełamać. Dlatego, można jedynie starać się o jak największą optymalizację tych decyzji i podejmować rozsądne ryzyko.

Kariere można również rozumieć inaczej. Analizując literaturę przedmiotu, warto także wskazać na klasyfikację zaproponowaną przez Douglasa Tim Halla¹⁶, który kategoryzuje liczbę znaczeń tego pojęcia następująco. Kariera jako posuwanie się na przód rozumiana jest jako sekwencja etapów czy awansów, przy czym każde kolejne stanowisko jest, w pewnej globalnej ocenie, „lepsze” niż poprzednie. Stąd, jednostka w celu poprawy swoich przyszłych perspektyw musi wykonywać posunięcia ulepszające, udoskonalające. W przypadku kariery rozumianej jako zawód, nacisk zostaje położony na względnie długi okres wykonywania zawodu i zdobywanie w nim niezbędnego doświadczenia. Można rozumieć tu karierę jako „uregulowaną przepisami ścieżkę zawodową”, którą pracownik pokonuje zdobywając coraz to nowsze i różnorodne kompetencje. Z kolei, określenie kariery jako sekwencji prac na przestrzeni życia, usuwa wartościujący akcent dwu poprzednich definicji i koncentruje się na serii wykonywanych prac i na organizacjach, w których były one wykonywane, abstrahując od konkretnych zawodów czy hierarchii organizacyjnej. Ostatnią kategorią kariery wymienioną w klasyfi-

¹⁶ D.T. Hall, *Career is dead, long live the career*, San Francisco 1996.

kacji Halla jest kariera określana jako sekwencja doświadczeń związanych z rolą życiową człowieka. Jest to najszersza z omawianych definicji i najdalej od związków z pracą oraz orientacji na posuwanie się do przodu, gdyż położony jest tu nacisk na doświadczenia człowieka związane z jego indywidualnymi rolami. Prawdziwe wydaje się stwierdzenie, że dwa ostatnie typy kariery stanowią najbliższe odzwierciedlenie uwarunkowań współczesnych ścieżek edukacyjno-zawodowych. Podkreślić należy, że obecnie odchodzi się od liniowej, jednowymiarowej kariery w jednej lub maksymalnie dwóch organizacjach, z naciskiem na realizację siebie w kolejno postępujących etapach kariery, zwieńczonych przygotowaniem się do przejścia na emeryturę i jej urzeczywistnieniem. W wymiarze realizacji kariery zawodowej mamy do czynienia z przejściem od tradycyjnych form działań do tych przedsiębiorczych, innowacyjnych. Dokonując analizy raportów Natalii Hatałskiej¹⁷, która formułuje pięć kluczowych scenariuszy przyszłości pracy, jasno wyodrębniają się poszczególne czynniki kształtujące wymiary współczesnych karier zawodowych. Autorka ma tu na myśli: wydłużający się czas życia człowieka, tworzenie społeczeństwa wysokich technologii i ich znacząca rola w środowiskach pracy, indywidualizowanie się karier zawodowych, zwiększające się zapotrzebowanie na samodzielnych specjalistów – freelancerów, podkreślanie roli transparentności w budowaniu wizerunku jednostkowego i organizacyjnego oraz zmiany klimatyczne w środowisku. Wyraźnie obserwuje się nacisk na poszerzanie możliwości i perspektyw rozwoju, budowanie wartości dodanej do tradycyjnej ścieżki kariery, większej samodzielności i decyzyjności jednostek oraz wyższe poczucie sprawstwa i potencjału. Grupy pracowników nie podążające za wymogami społeczeństwa technologicznego, wykazujące brak gotowości do całożyciowego uczenia się oraz niechęć do zmiany modelu myślenia, od tradycyjnego do innowacyjnego, znajdują się w grupie tak zwanych *the useless class*¹⁸. Grupa ta to osoby o przeciętnych, średnich kwalifikacjach nie stanowiące w kategorii strategicznego działania organizacji wartości kluczowej w realizowaniu koncepcji społeczno-biznesowej. Dodatkowo, mogą doświadczać wykluczenia społecznego, co z kolei buduje i utrwała poczucie bezradności społecznej. Niezwykle ważnym aspektem jest więc budowanie kompetencji projektowania i realizowania tak zwanej kariery przedsiębiorczej¹⁹. Opiera się ona na zasadzie działania na rynkach zewnętrznych, a nie środowisk wewnętrznych organizacji. Jest podmiotowo

¹⁷ 5 scenariuszy przyszłości pracy: 1. Working forever; 2. The useless class; 3. People per hour; 4. There are no jobs on the dead planet; 5. Through the glass door: zob. N. Hatałska, *Praca: scenariusze przyszłości*; zob. też także, *Raport o współczesnych nomadach*, Warszawa 2017.

¹⁸ N. Hatałska, *Praca*, Warszawa 2016.

¹⁹ P. Bohdziewicz, *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2013/02/p_bohdziewicz_zzl_3-4_2010.pdf, [dostęp: 23.04.2019].

zarządzana przez jednostkę, z respektowaniem zasad dyktowanych przez rynek pracy. Ponadto, jednostka autonomicznie buduje własną zdadność do zatrudniania i atrakcyjność rynkową, które to elementy stanowią kluczową wartość rynkową. Tworzy się profesjonalna tożsamość zawodowa, w ramach której jednostka indywidualnie staje się odpowiedzialna za efekty pracy, co z czasem przedstawia jako swój wyróżniający dorobek edukacyjno-zawodowy. Zadanie realizowania kariery przedsiębiorczej może być różnie odbierane, zarówno przez mężczyzn, jak i kobiety. Mężczyźni z racji większego skupienia na rozwoju zawodowym, rywalizacji oraz mniejszego obciążenia obowiązkami rodzinnymi, łatwiej wchodzą w rolę aktywnego gracza rynkowego i potrafią szybciej tworzyć unikatową tożsamość zawodową. Kobiety z kolei z jednej strony jako grupa społeczna znacznie bardziej obciążona obowiązkami rodzinnymi mogą postrzegać typ kariery przedsiębiorczej jako zagrożenie ich poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa. Z drugiej jednak strony, może dla nich stanowić to szansę na elastyczne łączenie ról życiowych, edukacyjnych i zawodowych oraz większą decyzyjność i autonomię. Współcześnie obserwuje się zwiększającą się liczbę kobiet uprawiających karierę freelancera, w różnych branżach i obszarach²⁰.

Anneleen Fourier, Luc Sels, Marijke Verbruggen²¹ wskazują, że dychotomiczny podział na kariery tradycyjne i różne formy tak zwanych nowych karier jest jednak uproszczeniem rzeczywistej sytuacji w tym obszarze. Wymieniają więc oni cztery wzory karier, które w ich opinii wysycają możliwe kategorie realizacji ścieżek zawodowych. Pierwszy wzór to *tradycyjna kariera ograniczona*, przebiegająca zazwyczaj w jednej organizacji, z wysoką lojalnością wobec pracodawcy oraz orientacją na stabilizację i bezpieczeństwo zatrudnienia. Drugi wzór to *kariera bez granic*, realizowana w wielu organizacjach, oparta na różnorodnych zasadach i formach zatrudnienia, z wysoką zmiennością i dynamiką działań, co znajduje swoje odzwierciedlenie nie tylko z wymaganiami organizacji, ale także z wysokim poziomem akceptacji jednostki takiego wzoru niestabilności. Kolejny wzór kariery wiąże się z kształtowaniem *monoorganizacyjnej ścieżki przy wewnętrznej orientacji realizatora na zmianę i elastyczność*. W ramach tego wzoru kariery można zaobserwować dwa odrębne wymiary działań i nastawienia do pracy jednostki. Pierwszy wariant stanowi zamknięcie w pułapce organizacji, który realizuje się pod wpływem różnych czynników i okoliczności życiowych, zamykających pracownikowi możliwość swobodnego kształtowania ścieżki zawodowej. Drugi wariant odznacza się gotowością do odejścia pracownika, to znaczący wewnętrznym nastawieniem na ciągłe eksplorowanie środowiska w celu znalezienia nowych opcji, lepszych możliwości i bardziej atrakcyjnych perspektyw realizacji kariery. Pracownik realizujący karierę takiego typu to osoba o wysokiej potrzebie działa-

²⁰ <https://freelancemama.pl/wspolpraca/> [dostęp: 30.04.2019]; <https://www.wprost.pl/gospodarka/10141307/praca-freelancera.html> [dostęp: 30.04.2019].

²¹ A. Fourier, L. Sels, M. Verbruggen, *Career counseling in the new era: a study about the influence of career types, career satisfaction and career management on the need for career counseling*, Social Science Research Network, Working Paper Series 2005, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=878279 [dostęp: 29.04.2019].

nia, dynamiczna, potrzebująca bodźców i dużej różnorodności zadaniowej. Czwarty wzór kariery wskazuje na realizację ścieżki wieloorganizacyjnej przy wewnętrznej orientacji realizatora na stabilność i bezpieczeństwo zatrudnienia. Autorzy wyodrębniają tu także dwie możliwe postawy wobec pracy. Pierwszą kategorię pracowników stanowią osoby nastawiające się na pozostanie w stanie zatrudnienia u jednego konkretnego pracodawcy, mimo że organizacja nie daje im już takich możliwości. W sytuacji tej to czynniki zewnętrzne wypychają ich z powrotem na rynek, zmuszając do wykazania aktywności w zakresie poszukiwania pracy. Drugą grupę pracowników charakteryzuje tak zwana bezdomność, przejawiająca się w ciągłym poszukiwaniu pracodawcy, u którego mamy nadzieję na stabilność i bezpieczeństwo. W tym wariacie, realizator kariery jest skłaniany do wielokrotnych zmian organizacji.

Dokonując analizy powyższych wzorów kariery, najbardziej adekwatny do wymagań dynamicznego rynku pracy jest wzór drugi i trzeci, gdyż charakteryzuje się wysoką zmiennością, dynamiką, otwartością na różnorodność zadań oraz akceptacją mentalną samych realizatorów takiej postawy pracowniczej. Odnosząc się z kolei do wyborów i ścieżek zawodowych kobiet, można stwierdzić, iż główną tendencją w zakresie ich oczekiwań są nadal tradycyjne wzory karier, opierające się na stabilności, stałości godzin pracy oraz i przede wszystkim możliwości łączenia, godzenia ról społecznych i zawodowych. W związku jednak z silnie zmieniającymi się obecnie trendami karierowymi na rynku, zakładającymi dużą dowolność, elastyczność pracy, dyspozycyjność i nieusystematyzowane godziny pracy, kobiety jako przedstawicielki coraz liczniejszej grupy kluczowych pracowników firmy, zaczynają orientować się na realizację kariery w przestrzeniach niezależnych, samodzielnych profesjonalistów, samozatrudniania i/lub w przestrzeniach chronicznej elastyczności²². Kariera typu niezależny mobilny profesjonalizm to kariera specjalistów o wysokiej mobilności i elastyczności zawodowej. Osoby takie zmieniają często organizacje, są otarte na nowe wyzwania, ale w ramach obranej wcześniej specjalizacji zawodowej. Ważnym aspektem jest tutaj budowanie wysokiego poziomu profesjonalizmu, polegającego na gromadzeniu różnorodnych doświadczeń, kumulowaniu wiedzy i dochodzeniu do mistrzostwa osobistego oraz uzyskanie dobrych opinii zleceniodawców i atrakcyjnej reputacji rynkowej. Typ samozatrudnienia charakteryzuje z kolei jednostki funkcjonujące niezależnie w przestrzeni pozaorganizacyjnej. Świadczą one swoje usługi w oparciu o kontrakty z innymi podmiotami gospodarczymi i znajdują satysfakcję z pracy w wymiarze wolności, swobody i autonomii pra-

²² W. Mayrhofer, M. Meyer, A. Iellatcitch wyodrębnili 4 typy karier związanych z rodzajem przestrzeni, w jakich są one realizowane: 1. Kariera w świecie organizacji; 2. Kariera typu niezależny, mobilny profesjonalizm; 3. Samozatrudnienia; 4. Kariera typu chroniczna elastyczność; patrz: W. Mayrhofer, M. Meyer, A. Iellatcitch, *The field of carrer. Towards a new theoretical perspective*, Vienna 2001, https://scholar.google.pl/scholar?q=W.+Mayrhofer,+M.+Meyer+2001+carrer&hl=pl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar [dostęp: 28.04.2019].

cowniczej. Odnosząc się do typu chronicznej elastyczności, wskazuje się na kluczowy nurt karierowy związany z przekraczaniem różnorodnych granic, na przykład branżowych, organizacyjnych, form zatrudnienia, specjalizacji w zakresie własnej profesji. Zmiany i przejścia często mają wymiar radykalny, fundamentalny. Realizatorzy takiej kariery często działają w oparciu o projekty (*just in time*), szyte na miarę potrzeb organizacji, dla różnych klientów, wykazując różnorodne aktywności i korzystając z interdyscyplinarnej wiedzy. Okazuje się więc, że w odróżnieniu od stereotypowego założenia, iż to właśnie jeden stabilny pracodawca daje najlepsze możliwości realizacji kariery zawodowej kobiecie, to właśnie formy pracy związane z elastycznością i niezależnością rynkową dają możliwość spełniania ról społecznych i jednoczesnego indywidualnego kreowania przestrzeni zawodowej. Dla kobiet-pracowników możliwość zrównoważonego spełniania licznych oczekiwań społecznych, przy jednoczesnych perspektywach i szansach na rozwój potencjału karierowego, stanowi kluczowe aspekty współczesnego wymiaru pracy. W kolejnych częściach artykułu dokonano prezentacji oraz analizy właśnie tych dwóch obszarów aktywności kobiet, a mianowicie społecznego i zawodowego. Został nakreślony wizerunek współczesnej kobiety, na który składa się wiele różnorodnych ról społecznych oraz konfliktów związanych z ich pełnieniem. Dokonano również przeglądu zawodowych ról kobiet oraz zjawisk hamujących lub wspierających realizację ich karier w organizacjach.

Kobieta w społeczeństwie

Współcześnie kobieta może pełnić i pełni w społeczeństwie różnorodne role. Wśród jej ról społecznych²³ wyróżnia się między innymi następujące:

1) *kobieta matka* (to najbardziej powszechna rola kobiety, której towarzyszą przekonania, że: „macierzyństwo jest powołaniem każdej kobiety – jest jej podstawową rolą biologiczną i społeczną”²⁴, „wszystkie kobiety są stworzone do tego, by być matkami”²⁵). Nie wszystkie jednak chcą, szczególnie te mniej konserwatywne i tradycyjne, nimi zostać. Często też odraczają decyzje prokreacyjne, skupiając się na karierze zawodowej. Mimo to rola matki jest

²³ Role społeczne wyróżniono za: P. Olko, G. Filip, *Role społeczne odgrywane przez kobietę na przykładzie wybranych czasopism kobiecych*, *Studia Językoznawcze*, 2016, 7, s. 8-22. Celem przywołanych autorek była analiza kobiecych ról społecznych lansowanych w wybranych periodykach skierowanych do kobiet (37 numerów czasopism: „Świat Kobiet”, „Nowy Poradnik Domowy” i „Przyjaciółka” wydanych w latach 2013-2014).

²⁴ Z. Gawlina, *Macierzyństwo jako wartość w kontekście przemian społecznych*, [w:] *Blaski i cienie życia rodzinnego*, red. Z. Tyszcza, Poznań 2003, s. 34.

²⁵ Za: Z. Wojciechowska, *Macierzyństwo – czynnik wykluczenia na współczesnym rynku pracy czy szansa dla nowych rozwiązań w kobiecej karierze?* *Edukacja Dorosłych*, 2012, 1, s. 79.

nadal bardzo istotna. Istnieją dwa konkurencyjne i wzajemnie zwalczające się modele macierzyństwa. Jeden bliski tradycji, model „Matki Polki udomowionej” i drugi – nowoczesny model „Matki Polki pracującej”. Odbiór społeczny obu bywa negatywny. Matka Polka poświęcająca swoją karierę wychowaniu dzieci traktowana jest bowiem jako mało ambitna, mająca zawężone horyzonty intelektualne kobieta. Pracującym Matkom Polkom natomiast zarzuca się brak czasu i zaniedbywanie dzieci. Społeczeństwo wymaga jednak od kobiet, aby były dobrą matką i żoną²⁶);

2) *kobieta żona i kochanka* (to zarówno dobra żona, jak i zmysłowa kochanka. Te dwie role musi umiejętnie łączyć. Do jej obowiązków należy opiekowanie się mężczyzną i dbanie o niego);

3) *kobieta perfekcyjna pani domu* (najbardziej powszechna rola kobiety matki ściśle związana jest z zajmowaniem się domem. Dbanie o porządek – sprzątanie, pranie to zajęcia, które przypisywane są kobietom. Czynności te nie należą do wzorca prawdziwego mężczyzny. Stąd najlepiej, jeżeli kobieta zostaje w domu);

4) *kobieta kucharka* (kuchnia traktowana jest jak jej królestwo. Ma być w tej kwestii zarówno nowoczesna, jak i tradycyjna. Takie stanowisko konsekwentnie i stale przekazywane jest z pokolenia na pokolenie. Praca zawodowa nie zwalnia z obowiązku zajmowania się kuchnią);

5) *kobieta kreatorka wnętrza* (może spełniać się w niej zawodowo. Każda jednak może amatorsko urządzać wnętrza, kreować wygląd własnego mieszkania czy domu);

6) *kobieta prawniczka* (związana jest z dbaniem o bezpieczeństwo rodziny. Kobieta bowiem powinna strzec interesów własnych i swojej rodziny. Obecnie może być dobrą prawniczką w sensie zawodowym i amatorsko. Wskazuje się, że jej obowiązkiem jest wiedzieć, jakie prawa przysługują jej i rodzinie oraz co może zrobić, żeby nie dać się oszukać. Dzięki temu chroni siebie i swoją rodzinę);

7) *kobieta robotnik remontowo-budowlany* (coraz częściej kobieta spełnia się w zadaniach przewidzianych dla mężczyzn, np. w pracach remontowo-budowlanych we własnych domach, pokonując w tej kwestii różnorakie przeszkody i łamiąc utrwalone stereotypy);

8) *kobieta przedsiębiorcza ekonomistka* (współcześnie kobieta coraz częściej decyduje o domowym budżecie. Jako gospodyni i perfekcyjna pani domu może i powinna zadbać także o finanse swojej rodziny, kontrolować wydawane pieniądze i szukać oszczędności. Dzięki temu może wiele zyskać dla swojej rodziny).

²⁶ Za: I. Pufal-Struzik, *Aktywność zawodowa współczesnych kobiet – trudności w realizacji nowych ról i tradycyjnych obowiązków*, Polskie Forum Psychologiczne, 2017, 22, 2 s. 244.

Powyższa klasyfikacja wskazuje, że na wizerunek współczesnej kobiety kreowany przez społeczeństwo składa się wiele ról społecznych. Są to role tradycyjne (wychowywanie dzieci, zajmowanie się domem) i nowocześniejsze (kreatorki wnętrz, prawniczki, specjalistki od prac remontowo-budowlanych). Wymienione role z jednej strony wzmacniają stereotypowe postrzeganie kobiety (utwierdzają ją w tym, że powinna być dobrą matką i perfekcyjną panią domu), a z drugiej daje się zauważyć przełamywanie tego tradycyjnego myślenia. Niewątpliwie, współczesnej kobiecie poszerza się repertuar obowiązków. Nie zawsze także potrafi się odnaleźć w pełnieniu zadań, które narzuca jej społeczeństwo²⁷. Podjęcie pracy zawodowej przez kobietę i efektywna realizacja roli zawodowej wymaga również zaangażowania się we własną karierę zawodową. Wiele jednak nie potrafi, bez odczuwania trudności czy stresu, efektywnie łączyć różnych ról z dążeniem do samorealizacji w pracy zawodowej.

W realiach współczesnego społeczeństwa kobieta przeważnie więc funkcjonuje w ramach dwóch ról – rodzinnej i zawodowej. Pełniąc te role, mierzy się z takimi problemami, jak:

- tradycyjne postrzeganie ról kobiet i mężczyzn (tradycyjny model rodziny), stereotypowe postrzeganie kobiety i nierówny podział obowiązków domowych (ciężar takich obowiązków spoczywa przede wszystkim na kobietach, kształtując tym samym ich niekorzystną pozycję na rynku pracy);
- wybór: praca zawodowa/kariera czy rodzina? (chęć samorealizacji w sferze zawodowej często kłóci się z potrzebą, a nawet „obowiązkiem” macierzyństwa);
- niechęć pracodawców do zatrudniania kobiet – bariery w podejmowaniu pracy, osiągnięciu awansu i wysokich zarobków (pracodawcy obawiają się, że pracownica-matka będzie częściej korzystała z urlopów i zwolnień lekarskich, przez co będzie mniej dyspozycyjna i efektywna w pracy);
- problemy z powrotem do pracy po przerwie spowodowanej macierzyństwem (często brak alternatywy wobec pracy w pełnym wymiarze godzin, sztywny czas i wymiar pracy);
- trudności z zapewnieniem opieki nad dzieckiem w czasie pracy (niewystarczający dostęp do instytucji opiekuńczych)²⁸.

Kobiety stają więc przed problemem dotyczącym zachowania równowagi pomiędzy rolami – rodzinną i zawodową. W analizach dotyczących ich ról punkt ciężkości położony jest na nierówność płci i gorszą pozycję kobiet w większości obszarów aktywności społecznej. Takim obszarem jest zdecydowanie sfera zawodowa. Stąd, warto bliżej przyjrzeć się kobietom w organizacjach, w tym zjawiskom utrudniającym rozwój ich kariery zawodowej.

²⁷ P. Olko, G. Filip, *Role społeczne*, s. 22.

²⁸ Za: E. Krause, *Macierzyństwo kobiet-naukowców – o konflikcie roli rodzicielskiej i zawodowej*, Szkoła – Zawód – Praca, 2016, 12, s. 155.

Kobieta w organizacji

Mimo że na przestrzeni wielu lat pozycja kobiet na rynku pracy uległa pozytywniej zmianie, to wciąż nie można mówić o równouprawnieniu w tej kwestii. W analizie ról zawodowych wskazuje się na niewidoczne przeszkody utrudniające kobietom rozwój kariery zawodowej w organizacjach. Związane są one między innymi z takimi zjawiskami, jak:

– *szklana ściana* (dyskryminacja zawodowa horyzontalna/pozioma oznaczająca, że kobiety nie mają dostępu do prestiżowych, dobrze płatnych zawodów, branż czy posad, przez co znajdują zatrudnienie w sektorach pomocniczych²⁹);

– *szklany sufit* (dyskryminacja zawodowa wertykalna/pionowa wskazująca, że kobiety nie są w stanie piąć się po drabinie zawodowej – awansować i osiągać najwyższych szczebli kierowniczych. Tym zbliżającym się do szczytu hierarchii organizacyjnej także jest coraz trudniej awansować. Najwyższe stanowiska decyzyjne w firmach są przeważnie poza ich zasięgiem – są powyżej *sufitu*, choć są przez nie zauważane³⁰);

– *szklane ruchome schody* (to przeciwieństwo *szklanego sufitu*. Zjawisko to dotyczy działania niewidzialnej siły wynoszącej mężczyzn na wyższe szczeble kariery zawodowej. Funkcjonuje ono oparte na stereotypowym przekonaniu, że mężczyźni, jako grupa, łatwiej podejmują decyzje i stanowiska, które tego wymagają i są one dla nich bardziej odpowiednie niż dla kobiet. Pojawia się głównie w organizacjach, w których mężczyźni stanowią mniejszość – w tzw. sfeminizowanych zawodach. Mimo że większość zatrudnionych stanowią kobiety, to mężczyźni szybciej w nich awansują. Związane jest to z ich większą dyspozycyjnością i determinacją – niekoniecznie kompetencjami³¹);

– *szklany klif* (oznacza sytuacje, w której praca kobiety na „męskim” stanowisku jest niestabilna, trudna w utrzymaniu i narażona na ciągłą krytykę. Ten rodzaj ostracyzmu nie występuje jednak w odniesieniu do mężczyzn³²);

– *lepka podłoga* (przedstawia sytuacje, w których kobiety „przyklepione” są do swojego zawodu i pozycji – dominują w zawodach o niskim prestiżu i niskim dochodzie, gdzie nie ma możliwości awansu, np. sekretarki, sprzątaczkę, pomoc domowa. Zjawisko to zatem polega na przypisaniu kobiet do pewnej grupy zawodów mniej prestiżowych i gorzej płatnych³³);

²⁹ Za: K. Blicharska-Czubarą, *Zawodowa rola kobiet w społeczeństwie obywatelskim. Wielowymiarowy model dyskryminacji kobiet. Raport z badania*, Szczecin 2011, s. 10.

³⁰ Za: tamże; Słownik – Równość w Biznesie, SZKLANE ZJAWISKA, <https://rownoscwbiznesie.info/szklane-zjawiska-definicja/>, [dostęp: 12.04.2019].

³¹ Za: M. du Vall, M. Majorek, *Naukowczyni w polskim systemie szkolnictwa wyższego – trudności i perspektywy*, Aequalitas, 2013, 2, 1 (2), s. 8-9.

³² Słownik – Równość w Biznesie, SZKLANE ZJAWISKA.

³³ Za: K. Blicharska-Czubarą, *Zawodowa rola kobiet w społeczeństwie obywatelskim*, s. 10; Słownik, <http://www.rownoscwbiznesie.mpips.gov.pl/slowniczek.html>, [dostęp 12.04.2019].

– *uciekająca drabina* (zjawisko to wiąże z brakiem solidarności wśród kobiet. Te, które są zdeterminowane i silne, realizują swoje kariery dzięki indywidualnym strategiom. Mężczyźni natomiast wzajemnie sobie pomagają, wspierają się i zatrudniają³⁴);

– *aksamitne getto* (określenie opisujące utrudnianie lub niedopuszczanie kobiet do sprawowania stanowisk kierowniczych i decyzyjnych, w tym stanowisk związanych z naukami technicznymi, produkcyjnymi, czy marketingowymi. Zjawisko to opiera się na podtrzymywaniu stereotypowych wzorców kobiet postrzeganych jako opiekunki, strażniczki domowego ogniska³⁵).

Wskazane zjawiska to metafory niewidzialnych barier, które nie są uzasadnione żadnymi regulacjami prawnymi czy racjonalnymi argumentami. W organizacjach występuje także autodyskryminacja, która „może być przyczyną tego, że rynek pracy nie zmienia się, mimo trwającej od dawna dyskusji na temat równości”³⁶. Kobiety bowiem nierzadko same ustawiają się na pozycjach niższych niż mężczyźni i umniejszają własne kompetencje. Problem nierównych szans w zakresie rozwoju kariery zawodowej często tkwi zatem w nich samych – w niskiej samoocenie, postawie „nie dam rady”, obawie przed podejmowaniem nowych zadań, wyzwań, czy zwiększoną odpowiedzialnością (związaną np. z zajmowaniem wysokiego stanowiska)³⁷. Przyczyną takiego podejścia, według Beaty Osieckiej, „jest sposób wychowania i konieczność mierzenia się ze skutkami stereotypów, dotyczących roli kobiet w społeczeństwie”³⁸. Należy zwrócić uwagę więc na problem tkwiący w mentalności samych kobiet, dla których możliwość uwolnienia się od stereotypowego ich postrzegania funkcjonuje nadal bardziej w sferze postulatów niż realizacji. Zauważyć zatem można dwie główne grupy przyczyn nierówności kobiet w organizacjach – zewnętrzne/przedmiotowe (związane z pracodawcami, otoczeniem zawodowym) i wewnętrzne/podmiotowe (tkwiące w samych kobietach).

Współczesne kobiety, szczególnie o aspiracjach do zajmowania stanowisk kierowniczych, zdają sobie sprawę, w jak dużym stopniu na ich sytuację w organizacjach oddziałują stereotypy, uprzedzenia oraz wszystkie czynniki, które ogółem składają się na ich postrzeganie³⁹:

³⁴ Za: M. du Vall, M. Majorek, *Naukowczyni*, s. 8.

³⁵ *Słowniczek*, <http://www.rownoscwbiznesie.mpips.gov.pl/sloowniczek.html>, [dostęp 12.04.2019].

³⁶ Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Ambicje i wyzwania*, Raport 2017, s. 10.

³⁷ Tamże, s. 17.

³⁸ Tamże.

³⁹ Czynniki te przedstawiono za Wiolettą Turkowską-Kucharską, która dokonała opisu i próby wyjaśnienia głównych czynników, które wpłynęły na percepcję kobiet w kontekście zajmowania wyższych stanowisk kierowniczych – na tej podstawie przywołana autorka sporządziła wizerunek kobiety menedżera w organizacji: W. Turkowska-Kucharska, *Czynniki*

- czynniki merytoryczne/kompetencyjne (są to przede wszystkim posiadane kwalifikacje i kompetencje zawodowe, staż pracy i doświadczenie zawodowe, ale też umiejętności przywódcze oraz gotowość do przekwalifikowania się czy uzupełnienia swoich kwalifikacji. Kobiety mają świadomość dużego znaczenia tych czynników dla pracodawców i starają się sprostać ich oczekiwaniom. Mimo że udział kobiet w zarządzaniu stale wzrasta, to nadal jest on niewspółmierny do wysiłków wkładanych w zdobywanie kwalifikacji i kompetencji. Wciąż także można zaobserwować „presję” w zakresie ich podnoszenia przez kobiety, które w sytuacji zatrudnienia i rywalizacji o objęcie wyższego stanowiska w organizacji muszą „udowodnić”, że są dwa razy lepsze od kandydata mężczyzny. Podejście pań do pracy zawodowej z biegiem czasu jednak zmienia się. Teresa Kupczyk na podstawie własnych badań zauważyła, że: „na początku kariery ambitne kobiety są w stanie dostosowywać się do oczekiwań otoczenia. Z czasem, po zapewnieniu sobie i swojej rodzinie bezpieczeństwa finansowego, nie chcą już płacić tak wysokiej ceny, wolą mniej zarabiać, rezygnują z prestiżu na korzyść równowagi między wszystkimi sferami życia i samorealizacji”⁴⁰);

- czynniki tożsamościowe (często związane z wymiarem emocjonalnym człowieka. Badania Daniela Golemana⁴¹ wskazują, że kobiety przeważnie cechują się bardziej rozwiniętą inteligencją emocjonalną niż mężczyźni - lepiej rozumieją drugiego człowieka i jego zachowania, łatwiej przychodzi im nawiązanie kontaktów interpersonalnych oraz podtrzymanie tych relacji, są bardziej empatyczne i skłonniejsze do ustępstw. Ponadto cechuje je mniejsza skłonność do rywalizacji - ich styl zarządzania przypomina relacje partnerskie. Przynosi to korzyści organizacji, wpływa pozytywnie na pracę i jej skuteczność. Kompetencje osobowościowe i społeczne są konieczne, aby można było mówić o odniesieniu sukcesu zawodowego. Kobietom jednak niekiedy brakuje pewności siebie, ambicji, motywacji oraz wiary w siebie i swoje możliwości);

- czynniki biologiczne (w kontekście podejmowanej problematyki czynnikiem tym jest płeć. To na jego podstawie organizacja ma możliwość postrzegania kobiety w konkretny sposób - zbieżny bądź sprzeczny z kulturowym postrzeganiem. Styl zarządzania preferowany przez kobiety przeważnie opiera się na partnerstwie, otwartości i zaufaniu. Jak podkreśla Wioleta Turkowska-Kucharska: „często odnosi się wrażenie, że jest on dla nich czymś zupełnie naturalnym. Tak jakby był zapisany w kobiecych genach. Jest to specyficzny sposób kierowania, którego trudno byłoby się wyuczyć. To sprawia,

warunkujące znaczenie kobiet menedżerów w zarządzaniu organizacją, [w:] *Zarządzanie wartościami niematerialnymi w erze gospodarki cyfrowej*, red. W. Harasim, Warszawa 2015, s. 66-73.

⁴⁰ T. Kupczyk, *Kobiety w zarządzaniu i czynniki ich sukcesów*, Wrocław 2009, s. 51.

⁴¹ Zob. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1999.

że predyspozycje i naturalny potencjał jaki posiadają kobiety dzięki biologii i kulturze, w pełni może być przez nie wykorzystywany na kierowniczych stanowiskach w pełnieniu roli lidera. Nawet element wrażliwości, który kojarzony jest z kobietami i długo postrzegany był jako wada wśród cech menedżerów, dziś jest dodatkowym atutem⁴²⁾;

- czynniki ekonomiczne (wiążą się z zajmowaną pozycją i statusem społecznym, ale także z wyglądem kobiety. Wiele z nich zdaje sobie sprawę, że połączenie takich czynników, jak kompetencje, cechy osobowości, wraz z odpowiednim wizerunkiem zewnętrznym tworzy całokształt ich postrzegania sprzyjający sprawom zawodowym. Wioleta Turkowska-Kucharska zwraca uwagę, że: „odpowiedni dobór stroju i dodatków, może być czynnikiem, który znacząco wpłynie na percepcję kobiety jako osoby o dobrym guście, wartościowej czy majątej”⁴³⁾;

- czynniki rodzinne (dla organizacji życie rodzinne kobiety to sfera będąca istotnym elementem w jej postrzeganiu. Realizacja kariery zawodowej nierzadko staje się powodem, dla którego kobiety na stanowiskach kierowniczych odraczają swoje decyzje prokreacyjne. W sytuacji kobiety ubiegającej się o stanowisko kierownicze i jednocześnie pełniącej rolę rodzica, oczekiwania pracodawców dotyczą jej dyspozycyjności, odpowiedzialności, zaangażowania, samodzielności. Sprawia to, że doświadczają wielu trudności w godzeniu życia zawodowego z życiem rodzinnym – konfliktów ról oraz innych napięć i sprzeczności. Stąd, tak istotne jest znalezienie równowagi pozwalającej na łączenie wszystkich ról społecznych bez wyrzutów sumienia, że któraś jest zaniedbywana);

- czynniki związane ze strukturą, zawodem oraz karierą (związane są one z zaspokojeniem potrzeby rozwoju, spełnienia, czy samorealizacji. W wyniku tego, że coraz częściej można zauważyć istnienie warunków, rozwiązań pozwalających na łączenie kariery zawodowej z życiem rodzinnym, w szczególności z rolą rodzicielską, kobiety mogą spełniać się w obu sferach – rodzinnej i zawodowej. To właśnie kwestia samorealizacji staje się obecnie dla kobiet jednym z istotnych aspektów. Sprzyjają temu przemiany społeczno-kulturowe, zmiany na rynku pracy i w świadomości samych kobiet. Powód podejmowania aktywności zawodowej nie jest już jedynie finansowy. Sprawia, że organizacje coraz chętniej zatrudniają kobiety, które chcą rozwijać własną karierę zawodową).

Jak wskazuje powyższa analiza, istnieje wiele czynników decydujących o postrzeganiu kobiet jako wartości niematerialnej w procesie zarządzania organizacjami.

⁴² W. Turkowska-Kucharska, *Czynniki warunkujące znaczenie kobiet menedżerów*, s. 70.

⁴³ Tamże, s. 71.

Według badań POP UP GRUPA, prowadzonych w organizacjach, wyróżniają się trzy typy kobiet w biznesie:

1) *kobieta szef-zarządca* (cechuje ją męski styl zarządzania i chęć udowodnienia, że jest lepsza od każdego mężczyzny. Najważniejsze dla niej są skuteczność i efektywność. Stosunek otoczenia do niej można określić jako mieszanekę strachu i niechęci);

2) *kobieta przyjaciółka/opiekunka* (zdecydowanie dominuje u niej kobiecy styl zarządzania i chęć pokazania, że w kobiecych cechach tkwi ogromna moc. Jest ona bardzo empatyczna, wyrozumiała. Swoją pozycję buduje na narracji „siła kobiecości”. Współpracowników traktuje jako rodzinę niemającą zadań do wykonania, tylko wspólne wyzwania. To taka kobieta „matka”, która jest postrzegana bardziej jako miła niż efektywna. Otoczenie lubi z nią pracować);

3) *kobieta liderka* (charakteryzuje ją ani kobiecy, ani męski styl zarządzania, ponieważ ma ona własny styl. Płeć nie stanowi dla niej tematu do dyskusji w pracy. Posiada ugruntowaną pewność siebie, powodującą, że nikomu niczego nie musi udowadniać. Realizacja celów oznacza dla niej samorealizację na poziomie funkcjonalnym i emocjonalnym)⁴⁴.

Podsumowując kwestie dotyczące ról kobiet w społeczeństwie i organizacji, należy zauważyć, że podejmują one różne role, doświadczając wielu barier czy trudności zarówno o charakterze zewnętrznym (związanymi m.in. ze stereotypami, zjawiskami dyskryminującymi), jak i wewnętrznym (autostereotypy, autodyskryminacja). Kobiety stanowią jednak ponad połowę społeczeństwa, są lepiej wykształcone i we współczesnych organizacjach mogą dysponować dużą częścią strategicznego potencjału rozwojowego. Odpowiednie wykorzystanie kobiecych talentów to inwestycja pozwalająca organizacjom na efektywniejszy jej rozwój.

Podsumowanie

W literaturze przedmiotu podkreśla się nierówność płci i gorszą pozycję kobiet na rynku pracy. Stąd, ważne jest ciągłe podejmowanie dyskursu na temat zjawisk utrudniających ich rozwój kariery zawodowej oraz określanie rekomendacji dla organizacji – możliwych rozwiązań je wspierających, w tym pozwalających bezkolizyjnie łączyć pracę zawodową z wypełnianiem ról rodzinnych.

Rozwiązania wspierające kobiety zostały zawarte w trzech rekomendacjach dla organizacji, które zostały opracowane przez Hays Poland na podstawie raportu: *Kobiety na rynku pracy. Równe szanse i elastyczność*. Pierwszą z nich

⁴⁴ POP UP GRUPA, *Jaki jest wizerunek kobiet w biznesie?* [08.03.2018], <http://www.proto.pl/aktualnosci/jaki-jest-wizerunek-kobiet-w-biznesie> [dostęp: 12.04.2019].

jest *wspieranie rozwoju karier kobiet*, które nie aspirują do obejmowania stanowisk dyrektorskich i zarządczych tak samo często jak mężczyźni. O awans natomiast ubiegają się równie często. Stąd wniosek, że

kobietom brakuje wsparcia otoczenia zawodowego w ich dążeniu do objęcia ról wyższego szczebla. Pracodawcy powinni przede wszystkim inwestować w szkolenia i rozwój utalentowanych profesjonalistek, zapewnić im dostęp do programów mentoringowych oraz podejmować decyzje o awansach na podstawie kwalifikacji i doświadczenia kandydatów. Celem powinno być wspieranie pewności siebie oraz wzmacnianie przekonania, że pracę można łączyć ze zobowiązaniami rodzinnymi i osobistymi⁴⁵.

Jedną z największych trudności, z jaką w karierze zawodowej zmagają się kobiety jest powrót do pracy po dłuższej nieobecności (np. urlopie macierzyńskim czy wychowawczym). Według badania Hays Poland

taka sytuacja jest wyjątkowo stresującym okresem dla pracujących matek, w szczególności gdy pracodawca naciska na szybszy powrót do pracy lub gdy niemożliwy jest powrót na uprzednio zajmowane stanowisko. Wdrożenie programu ułatwiającego powrót do pracy po dłuższej nieobecności znalazło się wśród najlepiej ocenianych rozwiązań wspierających realizację ambicji zawodowych kobiet. Firmy powinny ułatwić pracownikom powrót, oferując im czas na ponowne wdrożenie w obowiązki oraz umożliwić pogodzenie pracy zawodowej z opieką nad dzieckiem⁴⁶.

Odnosząc się do drugiego zalecenia, jakim jest *praca coraz bardziej elastyczna*, należy uznać, że taka możliwość jest dla kobiet niezwykle ważna, bowiem

ułatwia zachowanie równowagi pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym, co jest szczególnie istotne dla osób wychowujących dzieci. Kobiety chętniej będą planować swoją zawodową przyszłość, jeśli będą mogły przynajmniej częściowo dopasować godziny i miejsce pracy do zobowiązań rodzinnych⁴⁷.

Organizacje powinny więc dopasować sposób wykonywania pracy do oczekiwań swoich pracowników. Takie rozwiązanie jednocześnie poprawia sytuację kobiet na rynku pracy⁴⁸.

Ostatnie zalecenie zwraca uwagę na konieczność *różnorodności płciowej*. Organizacje dostrzegają problem jej braku lub nierównych szans kobiet i mężczyzn w dziedzinie rozwoju ich karier zawodowych. Bariery utrudniające awans kobietom to dominujące style zarządzania nieuwzględniające ich sytuacji i doświadczeń. Wymóg pełnej dyspozycyjności też nie pomaga. Ko-

⁴⁵ Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Równe szanse i elastyczność*, Raport 2018, s. 41.

⁴⁶ Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Ambicje*, s. 33.

⁴⁷ Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Równe szanse*, s. 41.

⁴⁸ Tamże.

nieczna jest więc zmiana kultury organizacyjnej na rzecz promowania różnych stylów. Jest to korzystne nie tylko dla samych kobiet, ale także dla efektywności działania organizacji. Promocja i docenianie różnorodności może się odbywać dzięki konkretnie zdefiniowanemu systemowi oceny i awansu pracowników⁴⁹. Przytoczone rekomendacje służą polepszaniu sytuacji zawodowej kobiet w organizacjach, a w szczególności tych łączących role rodzinne i zawodowe.

BIBLIOGRAFIA

- Adamiec M., Kożusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-Kreator-Inspirator*, Wydawnictwo Akade, Kraków 2000.
- Bartkowiak M., *Kompetencje menedżera a relacje międzypracownicze w organizacji uczącej się*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Blicharska-Czubarą K., *Zawodowa rola kobiet w społeczeństwie obywatelskim. Wielowymiarowy model dyskryminacji kobiet. Raport z badania*, Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie, Szczecin 2011.
- Du Vall M., Majorek M., *Naukowczynie w polskim systemie szkolnictwa wyższego – trudności i perspektywy*, *Aequalitas*, 2013, 2, 1(2).
- Gawlina Z., *Macierzyństwo jako wartość w kontekście przemian społecznych*, [w:] *Blaski i cienie życia rodzinnego*, red. Z. Tyszka, *Roczniki Socjologii Rodziny*, tom XV, Poznań 2003.
- Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r.*, Warszawa – Gdańsk 2018.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Hall D.T., *Career is dead, long live the career*, Jossey Bass, San Francisco 1996.
- Handy Ch., *Wiek przezwyciężonego rozumu*, Business Press, Warszawa 1998.
- Hatalska N., *Praca: scenariusze przyszłości*, Infuture Hatalska Foresight Institute, Warszawa 2016.
- Hatalska N., *Raport o współczesnych nomadach*, Infuture Hatalska Foresight Institute, Warszawa 2017.
- Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Ambicje i wyzwania*, Raport 2017.
- Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Równe szanse i elastyczność*, Raport 2018.
- Kanter R.M., *Pozyskiwanie ludzi do organizacji przyszłości*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Business Press, Warszawa 1998.
- Korczyk I., Pietrulewicz B., *Kariera zawodowa*, Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej UZ, Zielona Góra 2003.
- Krause E., *Macierzyństwo kobiet-naukowców – o konflikcie roli rodzicielskiej i zawodowej*, *Szkoła – Zawód – Praca*, 2016, 12.
- Krause E., *O dojrzałości w wyborze pomiędzy karierą zawodową a macierzyństwem*, [w:] *Dojrzałość i dojrzewanie. Kategorie – atrybuty – konteksty*, red. E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac, E. Krause, M. Nawrot-Borowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018.
- Kupczyk T., *Kobiety w zarządzaniu i czynniki ich sukcesów*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej, Wrocław 2009.

⁴⁹ Tamże.

- Olko P., Filip G., *Role społeczne odgrywane przez kobietę na przykładzie wybranych czasopism kobiecych*, Studia Językoznawcze, 2016, 7.
- Pufal-Struzik I., *Aktywność zawodowa współczesnych kobiet – trudności w realizacji nowych ról i tradycyjnych obowiązków*, Polskie Forum Psychologiczne, 2017, 22, 2.
- Sikorska M., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Sitko-Lutek A., Skrzypczak E., *Organizacyjne uczenie się w rozwoju kompetencji przedsiębiorstw*, Wydawnictwo Beck, Warszawa 2009.
- Turkowska-Kucharska W., *Czynniki warunkujące znaczenie kobiet menedżerów w zarządzaniu organizacją*, [w:] *Zarządzanie wartościami niematerialnymi w erze gospodarki cyfrowej*, red. W. Harasim, Wyższa Szkoła Promocji, Mediów i Show Businessu, Warszawa 2015.
- Watson T.J., *Sociology, work and organisation*, Sixth edition, Published by Routledge, London – New York 2012.
- Wojciechowska Z., *Macierzyństwo – czynnik wykluczenia na współczesnym rynku pracy czy szansa dla nowych rozwiązań w kobiecej karierze?* Edukacja Dorosłych, 2012, 1.

Netografia

- Bohdziewicz P., *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2013/02/p_bohdziewicz_zzl_3-4_2010.pdf, [dostęp: 23.04.2019].
- Fourier A., Sels L., Verbruggen M., *Career counseling in the new era: a study about the influence of career types, career satisfaction and career management on the need for career counseling*, Social Science Research Network, Working Paper Series 2005.
- Główny Urząd Statystyczny, *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2017/2018 (dane wstępne)*, 15.06.2018, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20172018-dane-wstepne,8,5.html?pdf=1>, [dostęp: 11.04.2019].
- Mayrhofer W., Meyer M., Iellatcitch A., *The field od carrer. Towards a new theoretical perspective*, Interdisciplinary Department of Management and Organisational Behaviour Vienna 2001, https://scholar.google.pl/scholar?q=W.+Mayrhofer,+M.+Meyer+2001+carrer&hl=pl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart [dostęp: 28.04.2019].
- POP UP GRUPA, *Jaki jest wizerunek kobiet w biznesie?* [08.03.2018], <http://www.proto.pl/aktualnosci/jaki-jest-wizerunek-kobiet-w-biznesie> [dostęp: 12.04.2019].
- Rutkowska M., *„Nowa kariera” i jej egzemplifikacje w postaci kariery proteuszowej i kariery bez granic*, https://www.ipiss.com.pl/wpcontent/uploads/downloads/2013/02/m_rutkowska_zzl_1_2010.pdf, [dostęp: 15.04.2019].
- Słowniczek*, <http://www.rownoscwbiznesie.mpips.gov.pl/slowniczek.html>, [dostęp: 12.04.2019].
- Słownik – Równość w Biznesie, *SZKLANE ZJAWISKA*, <https://rownoscwbiznesie.info/szklane-zjawiska-definicja/> [dostęp: 12.04.2019].
- https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=878279 [dostęp: 29.04.2019].
- <https://freelancemama.pl/wspolpraca/> [dostęp: 30.04.2019].
- <https://www.wprost.pl/gospodarka/10141307/praca-freelancera.html> [dostęp: 30.04.2019].

KATARZYNA PAWELEK

ORCID ORG/0000-0002-8747-748X

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZACHOWANIA RYZYKOWNE MŁODYCH LUDZI - WYBRANE PROBLEMY I WYZWANIA

ABSTRACT. Pawełek Katarzyna, *Zachowania ryzykowne młodych ludzi – wybrane problemy i wyzwania* [Risk Behavior of Young People – Selected Problems and Challenges]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 209-240. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.12

Research shows that although most children violate important behavioral norms at some point in time, it is possible to distinguish among them those who do so more intensely, engaging in physical and verbal aggression, abusing drugs, cigarettes and alcohol, stealing, committing acts of vandalism or failing to follow the rules set by adults. Not all of these behaviors are identified in time by the institutions of formal and informal social control, thus giving ground for their escalation. These behaviors, taking different form and level of representability, disturb school order. The article refers to the data relating to the situation in American schools in the last decade of the 20th century and the two decades of the 21st century, and to the results of international surveys, which indicate a drop in the age of young people engaging in risky behaviour. Attention was also paid to changes in teenagers' everyday activities, criminalization and the medicalisation of school discipline.

Key words: risk behavior, youth, survey

Liczne badania dowodzą, że choć większość dzieci w jakimś momencie łamie ważne normy zachowania, to można wyodrębnić wśród nich takie, które robią to z mniejszym lub większym nasileniem – w stosunku do innych przejawiają fizyczną i werbalną agresję, sięgają po używki (papierosy, alkohol, narkotyki), dokonują kradzieży, dopuszczają się aktów wandalizmu, czy nie przestrzegają zasad ustalonych przez dorosłych. Nie wszystkie te zachowania są notowane przez instytucje społecznej kontroli formalnej i nieformalnej, dając tym samym zielone światło do dalszego ich rozwoju. Zakłócają ład szkolny, przyjmując różny kształt i stopień naganności¹, ich efektem finalnym

¹ M. Dąbrowska-Bąk, K. Pawełek, *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Poznań 2013, s. 31-32.

może być demoralizacja w rozumieniu ustawowym², w wybranych przypadkach znajdując odzwierciedlenie w zróżnicowanych drogach wiodących młodych do przestępczości³.

W niniejszym opracowaniu odwołam się do danych dotyczących sytuacji w amerykańskich szkołach oraz do wyników badań międzynarodowych wskazujących na obniżanie wieku podejmowania przez dzieci i młodzież zachowań ryzykownych, które za Alanem E. Kazdinem traktuję jako zwiększające prawdopodobieństwo pojawienia się niekorzystnych konsekwencji psychologicznych, społecznych i zdrowotnych dla jednostki oraz jej otoczenia społecznego⁴.

Doświadczenia amerykańskie - od naruszania dyscypliny szkolnej do łamania coraz poważniejszych norm

W latach 90. XX wieku Joannę Petry-Mroczkowską zaniepokoiły obserwowane na terenie Polski

nieprzemyślane próby eksperymentowania bądź przejmowania obcych wzorów, które nie sprawdziły się i stanowią w macierzystym środowisku przedmiot ostrej krytyki⁵.

Rzecz dotyczyła amerykańskiego systemu edukacyjnego, spotykającego się z ostrą krytyką wewnątrz USA, a stanowiącego przedmiot fascynacji polskich eksperymentatorów. J. Petry-Mroczkowska starała się pokazać realia, to jest sytuację w szkołach oraz stan amerykańskiej myśli pedagogicznej u progu ostatniej dekady XX wieku. Fakty były następujące: zatrważające wyniki w zakresie zdobytych w publicznych szkołach wiadomości, czego dowodem są

² „Każdy, kto stwierdzi istnienie okoliczności świadczących o demoralizacji nieletniego, w szczególności naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierządu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych, ma społeczny obowiązek odpowiedniego przeciwdziałania temu, a przede wszystkim zawiadomienia o tym rodziców lub opiekuna nieletniego, szkoły, sądu rodzinnego, Policji lub innego właściwego organu” art. 4 Ustawy z 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU 2016, poz. 1654, 2017 poz. 773).

³ K. Pawelek, *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży szkolnej u progu adolescencji*, Poznań 2016, s. 40-42; także, *Drogi prowadzące nieletnich do przestępczości*, [w:] *Resocjalizacja nieletnich. Aktualne dylematy instytucji resocjalizacyjnych*, red. P. Witek, Rzeszów 2018, s. 57-70.

⁴ A.E. Kazdin, *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i leczenie*, Nowiny Psychologiczne, 1996, 2, s. 39-74.

⁵ J. Petry-Mroczkowska, *Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne*, Znak, 1993, 460, XLV, wrzesień (9), s. 54.

badania porównawcze z uczniami w innych częściach świata [pokazujące – K.P.], iż uczniowie amerykańscy zajmują ostatnie miejsca na liście kilkudziesięciu krajów⁶.

Nie lepiej jest z zachowaniami, a poniższe zestawienie pokazuje, w jakim kierunku od lat 50. XX wieku zmiany następują (tab. 1).

Tabela 1
Kierunek zmian zachowań uczniów – lata 50. i 90. XX wieku

Lata 50. XX wieku	Początek lat 90. XX wieku
Zabieranie głosu bez czekania na swoją kolej	Narkotyki
Żucie gumy	Alkoholizm
Hałasowanie	Ciąża nieletnich
Bieganie po korytarzu	Samobójstwa
Nieprzestrzeganie dyscypliny w czasie zajęć pozalekcyjnych	Gwałty
Niewłaściwy strój	Rabunek
Śmiecenie	Napady

Opracowano na podstawie: J. Petry-Mroczkowska, *Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne*, Znak, 1993, 460, XLV, wrzesień (9).

W świetle powyższego nie trudno się dziwić, że jednym z zamierzeń Państwowych Celów Wychowania (National Education Goals) stało się, aby do roku 2000 szkoły „były wolne od narkotyków i przemocy, nieuprawnionej broni i alkoholu, i stwarzały zdyscyplinowane środowisko sprzyjające nauce”⁷. Stanowisko takie znalazło poparcie Kongresu, który już w 1994 roku uchwalił Ustawę o bezpiecznych i wolnych od narkotyków szkołach i społecznościach (Safe and Drug-Free School and Communities Act of 1994). Dokument ten wspiera działania profilaktyczne, jak również wymaga, aby Państwowy Ośrodek Badań nad Statystyką w Szkolnictwie (National Center for Education Statistics – NCES) zbierało informacje o czynnikach determinujących „częstotliwość i wagę przemocy w szkołach podstawowych i średnich”⁸.

Chcąc przekonać się, jak wyglądała sytuacja w amerykańskich szkołach w drugiej połowie lat 90. XX wieku, warto sięgnąć po wybrane dane statystyczne zawarte w raporcie *Problemy przemocy i dyscypliny w amerykańskich szkołach publicznych: 1996-1997*⁹. Badanie, do którego nawiązuję, zostało przeprowadzone na ogólnonarodowej próbie liczącej 1234 uczniów państwo-

⁶ Tamże, s. 55.

⁷ S. Heavyside i in., *Violence and Discipline Problems in U.S. Public Schools: 1996-97*, U.S. Department of Education, National Centre for Educational Statistics, Statistical Analyses Report, March 1998, s. iii, <http://nces.ed.gov/pubs98/98030.pdf>, [dostęp: 7.01.2019].

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

wych: szkół podstawowych¹⁰, gimnazjów¹¹ i szkół średnich¹² w 50. stanach oraz Dystrykcie Columbia wiosną i latem 1997 roku. Dla porządku wskażę, iż autorów interesowały cztery kwestie¹³:

- po pierwsze, przestępczość i przemoc, które miały miejsce na terenie szkół w roku szkolnym 1996/1997; szkoły były pytane o występowanie takich kryminalnych zdarzeń, jak: morderstwo, samobójstwo, gwałt bądź inny rodzaj molestowania seksualnego (*sexual battery*), pobicie lub walka z użyciem broni, kradzież i wandalizm¹⁴;

- po drugie, postrzeganie przez odpowiedzialne osoby dorosłe, tj. dyrektorów, nauczycieli, dyscypliny w ich szkołach;

- po trzecie, rodzaje dyscyplinujących działań podejmowanych przez szkoły wobec uczniów za poważne przestępstwa;

- po czwarte, rodzaje środków bezpieczeństwa i programów zapobiegających przemocy dostępnych na terenie szkół.

Uzyskane wyniki pozwalają na stwierdzenie, że w roku szkolnym 1996/1997 na terenie 57% szkół publicznych doszło do przynajmniej jednego przestępstwa, które zostało zgłoszone policji lub organom wymiaru sprawiedliwości. W 10% badanych szkół doszło do jednego bądź więcej poważnego przestępstwa (tj. morderstwa, gwałtu bądź innego rodzaju seksualnego molestowania, ataku fizycznego lub walki z użyciem broni, kradzieży), które było zgłoszone instytucjom formalnej kontroli społecznej. Autorzy raportu donoszą, że na czele listy przestępstw, do których dochodziło w szkołach znajdują się atak fizyczny i bójki bez udziału broni (190 000 zdarzeń w ciągu roku szkolnego 1996/1997) – są one bardziej powszechne niż tak poważne czyny, jak: atak fizyczny i bójki z wykorzystaniem niebezpiecznego narzędzia (11 000 zdarzeń), kradzieże (7 000 zdarzeń), gwałt bądź inny rodzaj seksualnego nadużycia (4 000 zdarzeń). Dla uzupełnienia powyższego zestawienia warto dodać, że w 43% badanych szkół nie znotowano żadnego przestępstwa, w 37% od jednego do pięciu przestępstw, a w 20% szkół sześć przestępstw i więcej. Jeśli wziąć pod uwagę rodzaje szkół, to najmniej omawianych zdarzeń zarejestrowano w szkołach podstawowych (45% z nich deklaruje jeden bądź więcej aktów przemocy na swoim terenie), porównując z gimnazjami i szkołami średnimi (kolejno: 74% i 77% z nich zgłasza takie zachowania). Badanie pokazało, że w szkołach,

¹⁰ Chodzi o *elementary schools*.

¹¹ Chodzi o *middle schools* – w USA to szkoły od V do VIII klasy dla dzieci między 10. a 13-14. r.ż. Na określenie tego typu szkół będą posługiwała się zamiennie określeniem szkoły ponadpodstawowe/gimnazja.

¹² Chodzi o *secondary schools* – szkoły średnie dla młodych ludzi między 11-12. r.ż. a 17-18. r.ż.

¹³ S. Heaviside i in., *Violence and Discipline Problems*, s. iii-iv.

¹⁴ Autorów interesowała liczba zdarzeń zarejestrowanych na terenie szkół, a nie liczba osób będących ich sprawcami.

w których dochodzi do poważnego naruszenia dyscypliny bardziej prawdopodobne są akty przemocy i przestępczość¹⁵. Za autorami opracowania wymienić można trzy najczęściej wskazywane i określane przez dyrektorów szkół jako poważne lub umiarkowane rodzaje naruszenia dyscypliny: spóźnienia uczniów (40%), absencja lub skracanie lekcji (25%), fizyczne konflikty między uczniami (21%)¹⁶.

Chcąc rozwiązać problem przestępczości i przemocy, szkoły najczęściej stosowały politykę „zero tolerancji wobec poważnych uczniowskich przewinień”, co oznacza, że instytucja edukacyjna lub dany region określił z góry konsekwencje za różne przestępstwa popełniane przez uczniów. Proporcja szkół, które obejmowała ta polityka wahała się od 79% do 94% i dotyczyła: przemocy, tytoniu, alkoholu, narkotyków, broni palnej i innej. Odmianą formą zapewnienia bezpieczeństwa było zatrudnianie pełnoetatowych strażników i wyrywkowe kontrole wykrywaczem metali – na to zdecydowało się tylko 2% badanych szkół, natomiast w przypadku 11% zdecydowano albo o zatrudnieniu strażnika na pełnym, albo niepełnym etacie połączonym z kontrolą dostępu do szkoły, bądź korzystano wyłącznie z wykrywacza metali. Choć większość szkół (84%) określiła poziom zabezpieczenia dostępu na swój teren jako niski, to nie było w nich żadnego ochroniarza czy urzędnika do wykrywania metalu. Należy dodać, że 78% szkół realizowało programy zapobiegające lub redukujące przemoc¹⁷.

W dalszej kolejności przyjrzyć się, na ile sytuacja w szkołach uległa zmianie po przeszło dekadzie od cytowanych wyżej wyników. W tym celu odwołam się do raportu *Przestępczość, przemoc, dyscyplina i bezpieczeństwo w amerykańskich szkołach publicznych. Wnioski z badań szkolnych nad przestępczością i bezpieczeństwem: 2007-08*¹⁸. Należy zaznaczyć, iż według opisywanego w raporcie wzoru badania są prowadzone od roku szkolnego 1999/2000. Ich istotą jest zebranie informacji na temat kwestii przestępczości i powiązanych z nią zachowań z perspektywy szkół – kierujący nimi (tj. dyrektorzy) są pytani o „częstotliwość incydentów takich, jak ataki fizyczne, kradzieże w ich szkołach. Część tych badań koncentruje się na programach szkolnych, podejmowanych działaniach dyscyplinujących, wprowadzonych schematach zapobiegania i redukcji przestępczości w szkole”¹⁹.

¹⁵ S. Heaviside i in., *Violence and Discipline Problems*, s. iv-vi.

¹⁶ Tamże, s. 12 i n.

¹⁷ Tamże, s. vii.

¹⁸ S. Neiman, J.F. DeVoe, *Crime, Violence, Discipline and Safety in U.S. Public Schools: Findings From the School Survey on Crime and Safety: 2007:08* (NCES 2009-326). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington DC. 2009, <http://nces.ed.gov/pubsl2009/2009326.pdf>, [dostęp: 24.01.2019].

¹⁹ Tamże, s. 1.

Badanie przeprowadzono na ogólnonarodowej próbie liczącej 3484 uczniów amerykańskich szkół publicznych. Zbieranie danych rozpoczęło się wysłaniem w lutym 2008 roku kwestionariuszy z pytaniami do dyrektorów wybranych szkół i było kontynuowane do czerwca tego roku.

Zebrane wyniki pozwoliły na wyciągnięcie kilku wniosków. W roku szkolnym 2007/2008 na 1000 uczniów gimnazjów zanotowano najwyższy wskaźnik incydentów przemocy²⁰, to jest 41. Dla porównania, w szkołach podstawowych było ich 21, a w szkołach średnich 22. Spośród wszystkich szkół 48% donosiło o tym, iż na ich terenie przynajmniej 1 uczeń dopuścił się ataku fizycznego bez użycia broni, 9% szkół wskazało na taki atak, ale z użyciem broni.

Warto przyrzeć się dystrybucji, posiadaniu i używaniu nielegalnych narkotyków przez uczniów na terenie szkół. W tym przypadku autorzy raportu zwracają uwagę na zróżnicowanie omawianych zachowań ze względu na wielkość szkoły. I tak, wskaźnik omawianych zachowań jest wyższy w szkołach dużych, tu liczących 1000 i więcej uczniów, i wynosi 5 incydentów na 1000 uczących się. Natomiast w szkołach mniejszych zanotowano od 1 do 2 incydentów na 1000 uczniów. Generalnie zebrane wyniki pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że ponad 23% szkół spotkało się z problemem nielegalnych narkotyków.

Jeśli chodzi o obecność alkoholu na terenie szkół, to znaczy jego dystrybucję, posiadanie i spożywanie, to prawie 15% zmierzyło się z tą kwestią. Biorąc pod uwagę wielkość szkoły, okazuje się, że problem ten dotyczy w zdecydowanej większości szkół liczących ponad 1000 uczniów (55% z nich o tym donosi).

Przyjrzyjmy się wandalizmowi na terenie szkoły²¹. Do tego rodzaju aktów dochodzi niemal w połowie szkół (49,3%). Przeważają w tym szkoły średnie (73,5%), niewiele mniej zachowań jest w gimnazjach (64,5%), lepiej na tym tle prezentują się szkoły podstawowe, choć i tak zgromadzone wyniki pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że w ponad co drugiej z nich (39,2%) niszczenie mienia ma miejsce. Wielkość szkoły dla występowania omawianych zachowań ma także znaczenie, gdyż w liczących 1000 i więcej uczniów takich aktów było najwięcej (78%). Dodam jeszcze, że w szkołach miejskich aktów wandalizmu jest więcej (61,5%) niż w wiejskich (38,6%).

²⁰ Należy wyjaśnić, iż pod zwrotem *violent incidents* autorzy rozumieją: gwałt, seksualne molestowanie, atak fizyczny, bójkę z lub bez użycia broni, niebezpieczeństwo fizycznego ataku z bronią lub bez, rozbój z lub bez broni.

²¹ Wandalizm przez badaczy jest definiowany jako „umyślne uszkodzenie lub zniszczenie własności szkolnej, w tym podłożenie bomby, podpalenie, graffiti i inne działania, które prowadzą do uszkodzenia mienia. Obejmuje to także zniszczenia spowodowane przez hackerstwo”. S. Neiman, J.F. DeVoe, *Crime, Violence, Discipline and Safety*, s. 9.

Zebrane wyniki pozwalają także określić różnice między szkołami miejskimi a innymi (położonymi na przedmieściach, w miasteczkach i na wsiach) w zakresie braku szacunku dla nauczyciela. Okazuje się, że w 18% miejskich szkół takie zachowania mają miejsce codziennie bądź przynajmniej raz w tygodniu. W przypadku pozostałych szkół sytuacja kształtuje się następująco: 9% szkół na przedmieściach, 11% szkół w miasteczkach, 5% szkół wiejskich donosi o częstym występowaniu takich zachowań. Jeśli weźmiemy pod uwagę wielkość szkoły, to tych aktów notowanych jest więcej w szkołach liczących więcej niż 1000 uczniów (22%) oraz w gimnazjach (17,7%). Do zachowań, o których mowa autorzy nie włączają werbalnego ataku na nauczyciela – to odrębna forma naruszenia przez ucznia dyscypliny. W 11,5% szkołach miejskich zachowania te zdarzają się codziennie lub przynajmniej raz w tygodniu i jest ich więcej niż w szkołach podmiejskich (5%), miasteczkowych (4,5%) i wiejskich (3%). Ponadto, do takich zachowań dochodzi częściej w szkołach średnich (12,1%) niż w pozostałych (9,8% gimnazja, 3,7% szkoły podstawowe).

Zwróć także uwagę na zjawisko, jakim jest *bullying* wśród uczniów²². Spośród wszystkich badanych 25,3% szkół raportuje o występowaniu zjawiska – najwięcej przypadków zarejestrowano w gimnazjach (43,5%), natomiast skala tych zachowań w szkołach podstawowych i średnich jest zbliżona (kolejno: 20,5%, 21,7%). Zjawisko ma miejsce w co trzeciej dużej szkole, to jest liczącej więcej niż 1000 uczniów. Jeśli weźmiemy pod uwagę lokalizację szkoły, to najwięcej przypadków *bullyingu* zanotowano w szkołach w małych miastach (30,3%), a w dalszej kolejności w szkołach miejskich (27,5%) oraz leżących na przedmieściach (24,6%) i wiejskich (21,7%).

Dodajmy, że wielkość szkoły różnicuje także uczestnictwo rodziców/opiekunów w zaplanowanych spotkaniach z nauczycielami. W szkołach dużych w przypadku $\frac{3}{4}$ uczniów tylko 22% rodziców uczestniczy w takich spotkaniach regularnie, podczas gdy w szkołach mniejszych od 49% do 59% rodziców systematycznie na takie spotkania przychodzi.

W większości szkół (niezależnie od ich poziomu, wielkości, czy położenia) realizowane są wybrane programy, których celem jest redukcja przemocy. I tak, 87,8% wszystkich szkół deklaruje, że oferuje swoim uczniom działania profilaktyczne, szkolenia lub treningi (m.in. umiejętności społecznych): 90,4% interwencje modyfikujące zachowania uczniów; 92,5% poradnictwo, prace

²² Przez *bullying* rozumiemy „psychiczne i/lub fizyczne wykorzystywanie ofiary przez osobę lub grupę. *Bullying* zakłada nierównowagę sił pomiędzy ofiarą i sprawcą oraz powtarzalność wrogich działań na przestrzeni czasu (...)”. E. Roland, G. Auestad, G.S. Vaaland, *Bullying*, [w:] *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, red. J. Pyżalski, E. Roland, Łódź 2010, s. 2, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5514/4/Bullying_a_specjalne_potrzeby%20edukacyjne.pdf [dostęp: 25.01.2019].

socjalną, zajęcia psychologiczne bądź terapeutyczne; 90,3% indywidualną pomoc, monitoring, tutoring bądź coaching adresowanych do uczniów przez innych uczniów lub dorosłych; 83,5% aktywność rekreacyjną dla uczniów; 79,7% programy promujące poczucie społecznej integracji; 52,8% stwarza możliwość zaangażowania w uczniowskie rozwiązywanie problemów (czego przykładami są mediacja rówieśnicza czy sąd uczniowski); 25,7% szkół uruchomiło gorące linie (*hotline*) i linie oferujące porady (*tipline*) uczniom zgłaszającym problemy²³.

Kolejne badania dzielą od poprzednich zaledwie dwa lata – obejmują rok szkolny 2009/2010. Prezentując wybrane wyniki, odwołam się do raportu *Przestępczość, przemoc, dyscyplina i bezpieczeństwo w amerykańskich szkołach publicznych. Wnioski z badań szkolnych nad przestępczością i bezpieczeństwem: 2009-2010*²⁴. Badania przeprowadzono na próbie badawczej liczącej 3476 szkół publicznych. I w tym przypadku podstawą analizy stały się informacje uzyskane od kierujących szkołami (tj. dyrektorów). Rozpoczęto je w lutym 2010 roku wysyłaniem specjalnych kwestionariuszy do odbiorców i kontynuowano do czerwca wskazanego roku. W odpowiedzi otrzymano 2648 wypełnionych kwestionariuszy ze szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich, czyli w sumie prawie 77% szkół wzięło udział w badaniach.

W roku szkolnym 2009/2010 na 1000 uczniów gimnazjów zanotowano najwyższy wskaźnik incydentów przemocy²⁵, to jest 40. Dla porównania, w szkołach podstawowych i średnich było ich po 21. Na przestrzeni dwóch lat szkolnych, jakie dzielą to badanie od poprzedniego, różnice nie są znaczące.

Spośród wszystkich szkół 46% donosiło o tym, iż na ich terenie przynajmniej 1 uczeń dopuścił się ataku fizycznego bez użycia broni, 8% szkół wskazało na taki atak, ale z użyciem broni. W porównaniu z badaniami wcześniejszymi nastąpił niewielki spadek omawianych zachowań.

Przejdźmy do dystrybucji, posiadania i używania nielegalnych narkotyków przez uczniów na terenie szkół. Generalnie problem dotyczy 24,6% wszystkich badanych szkół (niewielki wzrost w stosunku do roku szkolnego 2007/2008). Biorąc pod uwagę poziom nauczania, problem jest najbardziej nasilony w szkołach średnich (77,2%) i gimnazjach (44,7%). Autorzy raportu zwracają uwagę na zróżnicowanie omawianych zachowań ze względu na wielkość szkoły – ich wskaźnik jest wyższy w szkołach dużych, to znaczy

²³ S. Neiman, J.F. DeVoe, *Crime, Violence, Discipline and Safety*, s. 13-14.

²⁴ S. Neiman, *Crime, Violence, Discipline and Safety in U.S. Public Schools: Findings From the School Survey on Crime and Safety: 2009-10* (NCES 2011-320). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office 2011, <http://nces.ed.gov/pubsw2011/2011320.pdf>, [dostęp: 24.01.2019].

²⁵ Należy wyjaśnić, iż pod zwrotem *violent incidents* autorzy rozumieją tak, jak we wcześniejszej edycji badania: gwałt, seksualne molestowanie, atak fizyczny, bójkę z lub bez użycia broni, niebezpieczeństwo fizycznego ataku z bronią lub bez, rozbój z lub bez broni.

liczących 1000 i więcej uczniów, i wynosi 5,5 incydentów na 1000 uczących się. Natomiast w szkołach mniejszych zanotowano około 1 incydent na 1000 uczniów.

Jeśli chodzi o obecność alkoholu na terenie szkół, to jest jego dystrybucję, posiadanie i spożywanie, to prawie 14,1% placówek zmierzyło się z tą kwestią (niewielki spadek w porównaniu z rokiem 2007/2008). Biorąc pod uwagę wielkość szkoły, okazuje się, że problem ten dotyczy w zdecydowanej większości (55,5%) tych, liczących ponad 1000 uczniów.

Do aktów wandalizmu dochodzi w 45,4% szkół (spadek o 3,9% w porównaniu z rokiem szkolnym 2007/2008). Przeważają w tym zakresie szkoły średnie (62,5%), mniej zachowań jest w gimnazjach (55,5%) i szkołach podstawowych, choć i tak – jeśli chodzi o te ostatnie – w ponad co drugiej (37,9%) niszczenie mienia ma miejsce. Wielkość szkoły dla występowania omawianych zachowań ma także znaczenie, gdyż w liczących 1000 i więcej uczniów takich aktów było najwięcej (72,4%). Dodam jeszcze, że w szkołach miejskich aktów wandalizmu jest więcej (56,9%) niż w wiejskich (35,7%).

Wyniki pozwalają także określić różnice między szkołami miejskimi a innymi (położonymi na przedmieściach, w miasteczkach i na wsiach) w dziedzinie braku szacunku dla nauczyciela. Okazuje się, że w 11,7% miejskich szkołach takie zachowania mają miejsce codziennie bądź przynajmniej raz w tygodniu. W przypadku pozostałych szkół, biorąc pod uwagę wymienioną częstotliwość zachowań, sytuacja kształtuje się następująco: 8,1% szkół na przedmieściach, 11,6% szkół w miasteczkach, 5% szkół wiejskich. Jeśli weźmiemy pod uwagę wielkość szkoły, to tych aktów jest więcej w szkołach dużych (18,2%). Biorąc pod uwagę poziom nauczania, z przejawami braku szacunku dla nauczyciela spotykamy się przede wszystkim w szkołach średnich (14,3%) i gimnazjach (13,7%). Wcześniej zaznaczono, że do zachowań, o których mowa autorzy nie włączają werbalnego ataku na nauczyciela, który jest traktowany jako odrębna forma naruszenia przez ucznia dyscypliny. W 9,1% szkołach miejskich zachowania te zdarzają się codziennie lub przynajmniej raz w tygodniu i jest ich więcej niż w szkołach podmiejskich (4,7%) oraz miasteczkowych (3,3%) i wiejskich (1,9%)²⁶. Ponadto, do takich zachowań dochodzi częściej w szkołach średnich (12,1%) niż w pozostałych (9,8% gimnazja, 3,7% szkoły podstawowe).

W przypadku bullingów, 23,1% wszystkich badanych szkół donosi o występowaniu zjawiska (spadek w przyrównaniu do roku szkolnego 2009/2009 o 2,2%) Podobnie jak we wcześniejszej edycji, najczęściej przypadków bullin-

²⁶ W przypadku dwóch ostatnich szkół autorzy raportu zwracają uwagę na konieczność ostrożnego interpretowania wyników ze względu na błąd standardowy wynoszący dla prezentowanych wartości od 30% do 50%. S. Neiman, *Crime, Violence, Discipline and Safety in U.S. Public Schools*, s. 11.

gu (38,6%) zarejestrowano w gimnazjach (spadek o 4,9%), natomiast skala tych zachowań w szkołach podstawowych i średnich jest niemal taka sama (kolejno: 19,6%, 19,8%). Zjawisko ma miejsce w prawie co trzeciej dużej (liczącej więcej niż 1000 uczniów) szkole. Jeśli wziąć pod uwagę lokalizację szkoły, to przypadki bullyingu w podobnym nasileniu występują w szkołach miejskich (27%) i małomiasteczkowych (26,2%). Od zachowań przemocowych nie są wolne szkoły wiejskie (21,2%) i posadowione na przedmieściach (19,9%).

Wielkość szkoły różnicuje także uczestnictwo rodziców/opiekunów w zaplanowanych spotkaniach z nauczycielami. W szkołach dużych w przypadku 75% uczniów tylko 2% rodziców uczestniczy w takich spotkaniach regularnie, podczas gdy w szkołach mniejszych od 53% do 56% rodziców regularnie przychodzi na takie spotkania.

W większości szkół (niezależnie od ich poziomu, wielkości, czy położenia) realizowane są wybrane programy nastawione na redukcję przemocy. Na podstawie zebranych danych można stwierdzić, że 87,1% wszystkich szkół deklaruje: uczenie, jak zapobiegać negatywnym zachowaniom, szkolenia, czy treningi dla uczniów (m.in. umiejętności społecznych); interwencje modyfikujące zachowania uczniów – 91,9%; poradnictwo, pracę socjalną, zajęcia psychologiczne bądź terapeutyczne – 93,2%; indywidualną pomoc, monitoring, tutoring bądź coaching oferowane uczniom przez uczniów lub dorosłych – 58,1% (w porównaniu z badaniami wcześniejszymi, tj. 2007/2008 to spadek o 32,2%); aktywność rekreacyjną dla uczniów – 84,6%; programy promujące poczucie społecznej integracji – 82,3%; a 47,8% oferuje możliwość zaangażowania w uczniowskie rozwiązywanie problemów, czego przykładami są mediacja rówieśnicza czy sąd uczniowski²⁷.

Warto przyrzeć się także wybranym wynikom obejmującym rok szkolny 2013/2014. W tym celu odwołam się do raportu *Bezpieczeństwo i dyscyplina w publicznych szkołach: 2013 – 2014*²⁸. W latach poprzednich bezpieczeństwo i dyscyplina były jednym z elementów szerszej zakrojonych badań, których ostatnia edycja odbyła się w roku szkolnym 2009/2010²⁹. Natomiast w roku szkolnym 2013/2014 po raz pierwszy użyto systemu udzielania szybkich odpowiedzi (Fast Response Survey System – FRSS), który został zaprojektowany do gromadzenia danych uzyskanych „od ogólnonarodowej reprezentatywnej próby dystryktów, szkół i nauczycieli minimalnie obciążający respondentów w relatywnie krótkim czasie”³⁰. W liście przewodnim do ankiety, rozesłanej

²⁷ Tamże, s. 3-11.

²⁸ L. Gral, L. Lewis, *Public School Safety and Discipline: 2013-14* (NCES 2015-051). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Educational Statistics 2015, <http://nces.ed.gov/pubs2015/2015051.pdf>, [dostęp: 25.01.2019].

²⁹ Por. S. Neiman, *Crime, Violence, Discipline and Safety in U.S. Public Schools*.

³⁰ L. Gral, L. Lewis, *Public School Safety and Discipline: 2013-14* (NCES 2015-051).

do około 1600 szkół publicznych w 50 stanach i w Dystrykcie Kolumbia, poproszono, aby „wypełniła ją osoba mająca dużą wiedzę na temat bezpieczeństwa i dyscypliny w szkole”³¹. Chodziło o zgromadzenie informacji dotyczących się roku szkolnego 2013/2014³².

W roku szkolnym 2013/2014 przynajmniej jeden incydent przemocy³³ zanotowano w 65% badanych szkół, co oznacza, że 15,8 incydentów przypada na 1000 studentów. Biorąc pod uwagę poziom nauczania, najwięcej tego typu zdarzeń miało miejsce w szkołach gimnazjalnych (23 incydenty na 1000 uczniów), a w dalszej kolejności w średnich i podstawowych (kolejno: 14,3 i 13,5 incydentów na 1000 uczniów). Porównując te wyniki z prezentowanymi wcześniej, zauważam mniej zarejestrowanych na terenie szkół incydentów przemocy. Zachowania, do których dochodziło najczęściej to: atak fizyczny lub walka (bójka) bez użycia broni (58% szkół) i groźba ataku fizycznego bez użycia broni (47%) szkół.

Biorąc pod uwagę wielkość szkół i miejsce ich położenia, można założyć, że incydentów przemocy jest najwięcej w szkołach liczących ponad 1000 uczniów (86% tego typu szkół), a jeśli chodzi o ich lokalizację, to prym wiodą szkoły małomiasteczkowe (76%) i miejskie (68%), o niewiele mniejszej liczbie incydentów donoszą przedstawiciele szkół wiejskich (62%) i podmiejskich (60%).

W dalszej kolejności przeanalizuję problemy dyscyplinarne, za które autorzy raportu uważają: napięcia na tle rasowym/etnicznym, zjawisko bullingu, napastowanie/molestowanie seksualne³⁴, w tym także z powodu orientacji seksualnej bądź identyfikacji płciowej (*gender identity*), nieporządek w klasie szkolnej, znieważenie nauczyciela przez ucznia i inne zachowania przejawiające brak szacunku dla nauczyciela. Prezentując wyniki, autorzy przyjęli trzy poziomy częstotliwości występowania wymienionych zachowań: (1) przynajmniej raz w miesiącu (takie określenie zawiera, poza wymienionym, następujące opcje odpowiedzi: codziennie i przynajmniej raz w ty-

³¹ Tamże.

³² Dla uzupełnienia dodam, że istniała możliwość wypełnienia ankiety tradycyjnej (papierowej) lub online.

³³ Należy wyjaśnić, pod zwrotem *violent incidents* autorzy rozumieją: gwałt, próbę gwałtu, seksualne molestowanie inne niż gwałt, rozbój z lub bez użycia broni, atak fizyczny bądź walkę z lub bez użycia broni oraz groźba ataku fizycznego z lub bez użycia broni.

³⁴ Autorzy określają molestowanie seksualne jako „zachowanie, które jest niepożądane – w swojej naturze seksualnej – uniemożliwiające lub ograniczające uczniowi możliwość uczestniczenia i czerpania korzyści z programu edukacyjnego szkoły. Zachowania te mogą być prowokowane przez pracowników szkoły, innych uczniów i osoby trzecie nie będące pracownikami szkoły. Uczennice i uczniowie mogą być ofiarami seksualnego wykorzystywania, dręczyciel i ofiara mogą być tej samej płci. Molestowanie może być werbalne, niewerbalne i fizyczne”. L. Gral, L. Lewis, *Public School Safety and Discipline: 2013-14* (NCES 2015-051), s. 15.

godniu); (2) od czasu do czasu; (3) nigdy. W dalszych analizach interesować mnie będą te negatywne zachowania, których jest najwięcej niezależnie od ich częstotliwości. Prawdziwym problemem, wręcz plagą szkół jest bullying – 98% badanych szkół stwierdza jego istnienie na swoim terenie i małą pociechę jest to, że w 61% z nich ma to miejsce od czasu do czasu. Omawiane zachowanie w równym nasileniu występuje w szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach średnich, dużych i małych, miejskich i wiejskich. W dalszej kolejności należy wskazać zachowania wyrażające brak szacunku dla nauczyciela – problem dotyczy 74% badanych szkół. Częściej ma to miejsce w szkołach średnich i gimnazjach (kolejno: 79% i 78%), ale niewiele pod tym względem ustępują im szkoły podstawowe (70%). Wielkość szkoły czy jej położenie tylko w niewielkim stopniu różnicuje skalę występowania braku szacunku dla nauczyciela. Odrębną kategorią stanowiącą przykład naruszenia dyscypliny szkolnej jest znieważanie nauczyciela przez ucznia. Problem ten dotyczy w sumie 65% szkół. Biorąc pod uwagę poziom nauczania, obelgi kierowane do nauczyciela zanotowano w 55% szkół podstawowych, w 77% gimnazjów i 81% szkół średnich. Im większa szkoła, tym zachowań tego typu jest więcej, a im dalej od miasta jest ona położona, tym braku szacunku jest mniej, choć w tym przypadku słowo „mniej” nabiera specjalnego znaczenia – oznacza ono 61% szkół wiejskich, na terenie których do obrażania nauczyciela dochodzi, w porównaniu z 69% szkół wielkomiejskich.

W amerykańskich szkołach notowane są także napięcia na tle rasowym. W sumie w roku szkolnym 2013/2014 doszło do nich w 62% badanych szkołach, przy czym większość przypadków miała charakter okazyjny (kategoria „od czasu do czasu”). Podobnie rzecz się ma z molestowaniem seksualnym uczniów – takich przypadków zanotowano w sumie w 59% szkół, gros z nich zdarzało się „od czasu do czasu”³⁵. Na tym tle zachowaniem, które było notowane najrzadziej okazał się nieporządek w klasie szkolnej – z tym problemem borykała się w sumie co trzecia szkoła i w większości z nich miał on charakter okazyjny. Warto zauważyć, iż w latach 50. ubiegłego wieku był to dominujący problem amerykańskich szkół.

Większość szkół (niezależnie od poziomu nauczania, wielkości, czy położenia) podejmuje działania mające na celu zapewnienie bezpieczeństwa i dyscypliny – zostały one podzielone na pięć kategorii, w obrębie których wyróżniono przykłady konkretnych działań wraz z podaniem w ilu procentach badanych szkół (ujętych razem) są one rozpowszechnione³⁶.

³⁵ Analogicznie jest z molestowaniem, u podłoża którego leżała orientacja seksualna bądź identyfikacja płciowa. W 41% badanych szkół takie zachowania miały miejsce „od czasu do czasu”.

³⁶ L. Gal, L. Lewis, *Public School Safety and Discipline: 2013-14* (NCES 2015-051), s. 5-6.

1) Dostęp do szkoły: odwiedzający muszą wpisać się m.in. do specjalnego rejestru (99%), kontrolowany dostęp do budynku, m.in. zamknięte lub monitorowane drzwi w czasie godzin lekcyjnych (93%) lub na teren szkoły, m.in. zamknięte lub monitorowane bramy w czasie godzin lekcyjnych (43%), studenci pozostają na terenie szkolnym w czasie obiadu (2%).

2) Wykrywacze metali, psy do przeszukiwań, kamery: codzienna obowiązkowa kontrola wykrywaczem metali (2%), losowa kontrola wykrywaczem metali (4%), losowe wykorzystanie psów do poszukiwania narkotyków (24%), losowe przeszukania mające na celu znalezienie narkotyków lub broni (11%), wykorzystanie kamer do monitoringu (75%).

3) Narkotesty: dla sportowców (7%), osób biorących udział w zajęciach pozalekcyjnych (4%) i innych uczniów (3%).

4) Mundurki, identyfikatory, materiały szkolne: mundurki szkolne (20%), restrykcyjne wymagania dotyczące stroju (*dress code*) (58%), identyfikatory uczniowskie bądź wymóg noszenia przez nich legitymacji (9%), identyfikatory nauczycielskie bądź wymóg noszenia przez nich dowodów/legitymacji (68%), udostępnianie uczniom zamykanych szafek (50%), przezroczyste torby na książki (6%).

5) System komunikacji i technologia: elektroniczny system powiadamiania rodziców o sytuacji wyjątkowej w szkole (82%), anonimowy system powiadamiania o zagrożeniach, który obejmuje m.in. zgłoszenie online, gorące linie telefoniczne (*hotline*), pisemne zawiadomienie wrzucane do specjalnej skrzynki (*drop box*) (47%), telefony w większości klas szkolnych (79%), dwukierunkowe radio (tzn. umożliwiające rozmowę obu rozmówców) dostępne nauczycielom (74%), ograniczony dostęp szkolnych komputerów do stron społecznościowych (przede wszystkim *Facebooka* i *Twittera*) (92%), zabronione używanie telefonów komórkowych oraz innych urządzeń umożliwiających transmisję informacji w czasie pobytu w szkole (76%).

Elementem uzupełniającym prezentowanych wyżej, przede wszystkim technicznych, rozwiązań na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i dyscypliny w szkołach jest zatrudnianie w nich na cały lub niepełny etat pracowników ochrony³⁷. Z takiego rozwiązania korzysta w sumie 43% badanych szkół, w tym 24% zatrudnia ich na cały, a 19% na niepełny etat.

Inną formą radzenia sobie przez szkoły z brakiem bezpieczeństwa i dyscypliny na ich terenie jest oferowanie nauczycielom szkoleń z zakresu³⁸: za-

³⁷ Wśród nich wyróżnia się: ochroniarzy (*security guards*), personel bezpieczeństwa, funkcjonariuszy szkolnych (*School Resource Officers*), zaprzysiężonych funkcjonariuszy ochrony porządku publicznego – służby porządkowe (*sworn law enforcement officers*).

³⁸ W nawiasach przedstawiono procent szkół publicznych oferujących poszczególne szkolenia.

rządzenia klasą szkolną (78%); procedur bezpieczeństwa (95%); praktycznych sposobów radzenia sobie z przemocą (67%), bullyingiem (89%), używaniem alkoholu i narkotyków (47%); rozpoznawania: wczesnych symptomów świadczących o tym, że jest prawdopodobne użycie przez ucznia przemocy (48%), fizycznego, społecznego i werbalnego bullyingu (79%), objawów używania/uzależnienia od alkoholu i/lub przemocy (34%); pozytywnych strategii interwencyjnych (81%); strategii kryzysowych i prewencyjnych (74%)³⁹.

Za autorami opracowania zatytułowanego *Indicators of School Crime and Safety: 2016*⁴⁰ warto przytoczyć najważniejsze – jak mówi sam tytuł – wskaźniki przestępczości i bezpieczeństwa w szkole, czyli tej instytucji, która ich zdaniem

powinna być bezpiecznym miejscem nauczania i uczenia się, wolnym od przestępczości i przemocy. Jakikolwiek rodzaj przestępstwa czy przemocy w szkole nie tylko wpływa na zaangażowane jednostki w te czyny, ale także zaburza proces edukacyjny, wpływa na świadków, same szkoły i ich społeczności⁴¹.

Wyróżnione wskaźniki (łącznie 23) zostały ujęte w siedem następujących grup:

- 1) Gwałtowna śmierć: śmierć w szkole i poza nią (wskaźnik 1).
- 2) Prześladowanie (przemoc) bez skutku śmiertelnego uczniów i nauczycieli: częstość występowania wiktyimizacji w szkole i poza nią (wskaźnik 2); rozpowszechnienie wiktyimizacji w szkole (wskaźnik 3); zagrożenie i szkody dla szkolnego mienia spowodowane użyciem niebezpiecznego narzędzia (wskaźnik 4); zagrożenie nauczycielowi urazem z użyciem niebezpiecznego narzędzia lub siły fizycznej (wskaźnik 5).
- 3) Środowisko szkolne: przemoc i inne kryminalne zdarzenia w szkołach publicznych, i te zgłoszone policji (wskaźnik 6); problemy z dyscypliną w publicznych szkołach (wskaźnik 7); informacje uczniów o gangach w szkole (wskaźnik 8); dostępność narkotyków i naruszenie dyscypliny w związku z ich obecnością (wskaźnik 9); informacje uczniów o używaniu słów i rozpowszechnieniu graffiti powiązanych z mową nienawiści (wskaźnik 10); bullying w szkole i cyberbullying w każdej przestrzeni życia nastolatka (wskaźnik 11); informacje uczniów o kondycji szkół, tj. występowania w nich niewłaściwych zachowań uczniów, przeszkadzania na lekcji (wskaźnik 12).

³⁹ L. Gral, L. Lewis, *Public School Safety and Discipline: 2013-14* (NCES 2015-051), s. 7.

⁴⁰ L. Musu-Gillette i in., *Indicators of School Crime and Safety: 2016* (NCES 2017-064/NCJ 250650). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice, Washington D.C. 2017, <https://nces.ed.gov/pubsub/2017064.pdf> [dostęp: 1.02.2019].

⁴¹ Tamże, s. iii.

4) Bójki, niebezpieczne narzędzia i nielegalne substancje: agresja fizyczna (wskaźnik 13); przynoszenie niebezpiecznych narzędzi i dostęp uczniów do broni palnej (wskaźnik 14); picie przez uczniów alkoholu i będące tego skutkiem naruszanie dyscypliny (wskaźnik 15); używanie przez uczniów marihuany (wskaźnik 16).

5) Strach i unikanie pewnych miejsc: postrzeganie przez uczniów bezpieczeństwa osobistego w szkole i w drodze do/z niej (wskaźnik 17); unikanie przez uczniów wybranych form aktywności szkolnej, lekcji, miejsc w szkole (wskaźnik 18).

6) Dyscyplina, bezpieczeństwo i środki bezpieczeństwa: działania podejmowane przez szkoły na rzecz podniesienia dyscypliny (wskaźnik 19); działania podejmowane przez szkoły i zastosowane środki na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa (wskaźnik 20); postrzeganie przez uczniów zastosowanych środków zapewniających bezpieczeństwo w szkole (wskaźnik 21).

7) Bezpieczeństwo w campusach: zdarzenia kryminalne (wskaźnik 22); przestępstwa z nienawiści (wskaźnik 23).

Obniżanie wieku inicjowania zachowań ryzykownych przez ludzi młodych w świetle badań międzynarodowych

Poza wskazanymi wyżej zmianami w jakości podejmowanych zachowań, problemem staje się także obniżanie wieku inicjowania ryzyka przez młodych ludzi – zjawisko to ma szerszy zasięg, o czym świadczą między innymi dane zgromadzone w trakcie badań prowadzonych pod auspicjami WHO w okresie 2013-2014 nad demograficznymi i społecznymi czynnikami wpływającymi na zdrowie niemal 220 000 młodych ludzi z 42 krajów europejskich i Ameryki Północnej⁴². Uszczegóławiając, respondenci (w trzech grupach wiekowych: 11, 13 i 15 lat) byli pytani o swoją sytuację społeczną (tzn. relacje z rodziną, rówieśnikami i szkołą) i zdrowotną (tzn. subiektywne poczucie zdrowia, urazy, otyłość, zdrowie psychiczne), zachowania prozdrowotne (tzn. nawyki żywieniowe, dbanie o higienę jamy ustnej, aktywność fizyczną) oraz zachowania ryzykowne (tzn. palenie tytoniu, picie alkoholu, używanie marihuany, podej-

⁴² Lista krajów biorących udział w badaniu oraz wielkość poszczególnych prób krajowych zostały zamieszczone w raporcie. Por. J. Inchley i in., *Growing up an unequal: gender and socio-economic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 study*, WHO 2016, s. 239-240, http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1, [dostęp: 1.02.2019].

mowanie aktywności seksualnej, bójki i bullying)⁴³. Spośród zaprezentowanych w tej edycji⁴⁴ *Badań zachowań zdrowotnych dzieci w wieku szkolnym – Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study*, odwołam się do danych dotyczących wybranych zachowań ryzykownych podejmowanych przez nastolatków poniżej 15. roku życia. Rozpocznę od codziennego palenia papierosów⁴⁵ przez młodzież w wieku 11. i 13. lat w krajach biorących udział w badaniach HBSC (tab. 2).

Tabela 2

Codzienne palenie papierosów przez młodych ludzi

11-latkowie (%)				13-latkowie (%)			
Kraj	Chłopcy	Dziewczęta	Ogółem	Kraj	Chłopcy	Dziewczęta	Ogółem
Izrael	5	2	4	Grenlandia	10	18	14
Rosja	3	4	3	Rosja	7	6	6
Dania	2	1	2	Rumunia	6	4	5
Grenlandia	2	1	2	Polska	4	5	4

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Dostępne są także raporty z wcześniejszych edycji badań: A. King i in., *The Health of Youth: A cross-national survey*, WHO Regional Publications, European Series No. 69, 1996, <http://www.hbsc.org/documents/The%20Health%20of%20Youth%20A%20cross-national%20survey.pdf>, [dostęp: 1.02.2019]; C. Currie i in. (eds.), *Health and health behaviour among young people*, (Health Policy for Children and Adolescents, No.1). WHO Regional Office for Europe, Copenhagen 2000, http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/119571/E67880.pdf, [dostęp: 1.02.2019]; C. Currie et al (eds.), *Young People's Health in Context: international report from the HBSC 2001/02 survey*, (Health Policy for Children and Adolescents, No.4). WHO Regional Office for Europe, Copenhagen 2004, <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/young-peoples-health-in-context.-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-study-international-report-from-the-20012002-survey>, [dostęp: 1.02.2019]; C. Currie i in. (eds.), *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/06 Survey*, Health Policy for Children and Adolescents, No. 5, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen 2008, http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf, [dostęp: 1.02.2019]; C. Currie i in. (eds.), *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*, (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6), WHO Regional Office for Europe, Copenhagen 2012, http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf, [dostęp: 1.02.2019].

⁴⁵ Młodzi ludzie zostali zapytani, jak często palą papierosy – opcje odpowiedzi stanowiły kontinuum z dwoma skrajnymi biegunami: nigdy i codziennie. Por. J. Inchley i in., *Growing up an unequal: gender and socioeconomic differences*, s. 269.

Bułgaria	2	1	2	Bułgaria	4	4	4
Polska	2	1	2	Litwa	6	2	4
Irlandia	2	1	1	Słowacja	5	3	4
Rumunia	2	1	1	Chorwacja	4	2	3
Albania	1	1	1	Węgry	3	2	3
Ukraina	1	1	1	Izrael	3	2	2
Mołdawia	1	1	1	Szkocja	2	3	2
Armenia	2	0	1	Włochy	2	2	2
Luksemburg	1	1	1	Walia	2	2	2
Węgry	1	0	1	Irlandia	3	1	2
Malta	1	1	1	Finlandia	3	2	2
Litwa	1	0	1	Czechy	3	2	2
Macedonia	1	0	1	Ukraina	3	1	2
Chorwacja	1	0	0	Łotwa	2	2	2
Austria	1	0	0	Luksemburg	2	2	2
Portugalia	1	0	0	Grecja	2	2	2
Estonia	1	0	0	Niemcy	1	2	2
Belgia (flamandzka)	0	0	0	Dania	2	1	2
Łotwa	1	0	0	Francja	2	1	2
Czechy	0	0	0	Mołdawia	2	1	2
Walia	0	0	0	Estonia	2	1	2
Grecja	0	0	0	Belgia (francuska)	1	2	1
Anglia	0	0	0	Słowenia	2	0	1
Słowacja	0	0	0	Albania	2	1	1
Kanada	0	0	0	Armenia	2	0	1

Norwegia	1	0	0	Hiszpania	1	1	1
Włochy	0	0	0	Belgia (flamandzka)	1	1	1
Niemcy	0	0	0	Portugalia	1	1	1
Islandia	0	0	0	Macedonia	1	1	1
Belgia (francuska)	0	0	0	Holandia	1	1	1
Francja	0	0	0	Anglia	1	1	1
Słowenia	0	0	0	Malta	1	1	1
Szkocja	0	0	0	Szwajcaria	1	1	1
Hiszpania	0	0	0	Norwegia	2	0	1
Finlandia	0	0	0	Kanada	1	1	1
Szwecja	0	0	0	Islandia	1	0	1
Holandia	0	0	0	Szwecja	1	0	1

Opracowano na podstawie: J. Inchley i in., *Growing up an unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 study*, WHO 2016, s. 269, http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1, [dostęp: 1.02.2019].

Palenie papierosów jest zachowaniem ryzykownym, podejmowanym przez nastolatków niezależnie od kraju zamieszkania, jakkolwiek widoczne są różnice jeśli chodzi o skalę zjawiska. Ta ostatnia wydaje się niewielka w wypadku jedenastolatków, jednak należy uświadomić sobie, że dotyczy to codziennych zachowań ryzykownych bardzo młodych ludzi. Liczba tych, którzy każdego dnia sięgają po papierosy wzrasta z wiekiem – o ile są kraje, w których nie zanotowano (ze względu na płeć i/lub w ogóle) palących jedenastolatków, to takiej sytuacji nie ma w przypadku trzynastolatków. Za autorami raportu należy dodać, że skala zjawiska zdecydowanie wzrasta (praktycznie w każdym kraju), jeśli wziąć pod uwagę codzienne palenie piętnastolatków. Pokazuje to porównanie średnich wyników HBSC – w ca-

łej badanej populacji jedenastolatków⁴⁶; do codziennego palenia przyznało się 1% z nich, w grupie trzynastolatków⁴⁷ – 2%, a wśród piętnastolatków⁴⁸ – 8%. Proporcje palących dziewczynek i chłopców były dość wyrównane wśród trzynastolatków (kolejno: po 2% dziewczynek i chłopców) i piętnastolatków (8% chłopców i 7% dziewczynek), natomiast wśród jedenastolatków do palenia przyznali się tylko chłopcy (1%). Zgromadzone wyniki stanowią argument dla wczesnej diagnozy zachowań ryzykownych i/lub czynników zwiększających prawdopodobieństwo ich wystąpienia, co mieści się w zakresie profilaktyki objawowej⁴⁹. Pokazują też bezradność osób dorosłych, wyrażającą się w tym, że środki niedozwolone (tu: papierosy), choć jest to objęte zakazem⁵⁰, w jakiś sposób trafiają w ręce do tego niepowołane (tu: młodych ludzi). Niestety, na tle innych zachowań ryzykownych palenie pozostaje trochę w cieniu i nie budzi aż takich emocji, nawet jeśli młodzież znajduje się na ścieżce prowadzącej do zależności afektywnej i fizycznej od nikotyny⁵¹.

Odwołując się do wyników badań HBSC, warto też zwrócić uwagę na inicjację alkoholową – w tym przypadku chodziło o określenie, jaka jest skala tych piętnastoletnich respondentów, którzy pierwszy kontakt z alkoholem mieli w wieku 13. i mniej lat (tab. 3).

Tabela 3
Inicjowanie kontaktu z alkoholem w wieku 13. i mniej lat

Kraj	15-latkowie (%)		
	Chłopcy	Dziewczęta	Ogółem
Estonia	50	47	49
Litwa	44	41	43
Grecja	47	38	43
Węgry	46	37	41
Chorwacja	46	33	40
Słowenia	44	35	39

⁴⁶ Grupa badanych jedenastolatków liczyła 70 293 osób. J. Inchley i in., *Growing up an unequal: gender and socioeconomic differences*, s. 240.

⁴⁷ Grupa badanych trzynastolatków liczyła 75 385 osób. Tamże.

⁴⁸ Grupa badanych piętnastolatków liczyła 71 941 osób. Tamże.

⁴⁹ L. Pytka, *Profilaktyka wykołajenia społecznego*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 631.

⁵⁰ O zakazach obowiązujących w wybranych krajach Unii Europejskiej: *Protection of Minors*, http://www.protection-of-minors.eu/index_en.html, [dostęp: 2.02.2019].

⁵¹ Por. M.E.P. Seligman, E.F. Walker, D.L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Poznań 2003, s. 675-679; K. Pawełek, *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży szkolnej*, s. 73-74.

Austria	41	37	39
Portugalia	38	37	38
Armenia	43	33	37
Niemcy	36	37	37
Bułgaria	38	30	34
Dania	35	32	33
Polska	32	32	32
Francja	37	25	31
Ukraina	36	26	31
Luksemburg	32	27	29
Anglia	31	27	29
Rumunia	40	20	29
Łotwa	28	29	29
Albania	39	18	28
Szkocja	29	27	28
Mołdawia	34	22	28
Holandia	29	23	27
Hiszpania	25	27	26
Belgia (flamandzka)	29	22	26
Szwajcaria	29	22	26
Słowacja	28	22	25
Walia	25	25	25
Malta	25	25	25
Czechy	28	22	25
Macedonia	30	17	24
Kanada	25	22	23
Belgia (francuska)	25	18	21
Finlandia	22	20	21
Włochy	26	12	19
Irlandia	19	15	17
Rosja	18	15	16
Szwecja	15	13	14
Norwegia	16	13	14
Izrael	17	4	10
Islandia	6	5	5

Opracowano na podstawie: J. Inchley i in., *Growing up an unequal: gender and socioeconomic differences*.

Inicjowanie kontaktu z alkoholem w wieku 13. i mniej lat jest zachowaniem ryzykownym, podejmowanym przez nastolatków niezależnie od kraju pochodzenia, aczkolwiek zauważalne są różnice jeśli chodzi o skalę zjawiska. Ta ostanía – biorąc pod uwagę płeć i wyniki ogółem – tylko w jednym kraju (Islandia) oscyluje wokół 5% (odpowiedzi dziewcząt i ogółem). W pozostałych przypadkach – poza odpowiedziami badanych dziewcząt (4%) i ogółem z Izraela (10%) – jest wyższa niż 10%. Im wyższą pozycję w tym wątpliwym „rankingu” (tab. 3) zajmuje dane państwo, tym większa grupa wywodzących się z niego piętnastolatków, która ma za sobą wczesną inicjację alkoholową. Średnie wyniki HBSC pokazują, że 30% badanych chłopców i 24% dziewcząt pierwszy raz po alkohol sięgnęło mając lat 13 lub mniej, a średnio w całej badanej populacji piętnastolatków takie doświadczenia ma niemal co czwarty z nich. Podobnie jak w przypadku kontaktu młodych z nikotyną, otrzymane wyniki przemawiają za koniecznością prowadzenia działań zapobiegawczych i stanowią dowód na to, że społeczeństwo wychowujące nie radzi sobie z kontrolowaniem dostępu młodych do, co prawda, legalnego środka jakim jest alkohol, ale prawnie dostępnego dopiero po ukończeniu wymaganego przez poszczególne państwa wieku. Wskazane są więc oddziaływania profilaktyczne promujące zdrowy styl życia, połączone z jasnym przekazem, by – jeśli już – to z inicjacją alkoholową poczekać do dorosłości.

W omawianym wieku pojawiają się także przypadki agresji fizycznej, czego przykładem są bójkі. Bazując na wynikach uzyskanych w ramach badań HBSC, można ustalić skalę młodych ludzi w wieku 11. i 13. lat, którzy przynajmniej raz w roku poprzedzającym badanie brali w niej udział (tab. 4)⁵².

Tabela 4
Przynajmniej jednokrotny udział w bójce w ciągu ostatnich 12. miesięcy przed badaniem

11-latkowie (%)				13-latkowie (%)			
Kraj	Chłopcy	Dziewczęta	Ogółem	Kraj	Chłopcy	Dziewczęta	Ogółem
Belgia (francuska)	69	33	51	Czechy	65	25	44
Czechy	66	29	46	Belgia (francuska)	57	31	44
Armenia	70	16	43	Armenia	71	15	43
Węgry	62	24	42	Mołdawia	60	24	42

⁵² Badani mieli możliwość udzielenia odpowiedzi na kontinuum, które tworzyły dwa skrajne bieguny: (1) wcale, (2) cztery i więcej razy.

Szkocja	57	25	41	Grecja	55	27	41
Moldawia	63	18	41	Rumunia	54	28	41
Rumunia	61	21	40	Węgry	54	27	41
Łotwa	62	20	40	Słowenia	58	21	39
Izrael	62	20	40	Słowacja	55	24	39
Słowenia	57	22	40	Chorwacja	54	23	39
Litwa	61	19	40	Malta	51	25	38
Hiszpania	52	27	39	Łotwa	57	20	38
Ukraina	61	20	39	Bułgaria	51	23	38
Malta	54	22	39	Litwa	55	20	37
Austria	59	20	39	Albania	54	21	36
Francja	54	21	38	Austria	58	15	36
Dania	55	22	37	Francja	46	23	35
Słowacja	58	17	37	Izrael	53	18	35
Niemcy	53	20	37	Polska	50	19	35
Bułgaria	51	22	36	Ukraina	51	19	34
Grecja	51	20	36	Włochy	49	19	34
Anglia	51	17	35	Walia	43	25	34
Rosja	54	20	34	Kanada	44	22	33
Luksemburg	51	19	34	Niemcy	50	14	33
Estonia	54	14	34	Dania	47	18	31
Holandia	47	20	34	Holandia	42	20	31
Polska	51	15	33	Hiszpania	41	22	31
Szwajcaria	48	18	33	Szkocja	41	21	31
Włochy	46	20	33	Rosja	45	19	31
Walia	45	20	32	Anglia	40	21	30
Chorwacja	50	15	32	Luksemburg	41	18	28
Kanada	48	18	32	Estonia	42	13	28
Norwegia	46	17	31	Macedonia	38	18	28

Islandia	48	15	31	Szwajcaria	43	12	28
Szwecja	47	14	30	Belgia (flamandzka)	37	16	27
Albania	46	13	30	Norwegia	43	13	27
Belgia (flamandzka)	45	12	28	Irlandia	44	17	27
Grenlandia	47	9	28	Islandia	39	13	26
Irlandia	40	16	26	Szwecja	36	14	25
Finlandia	41	10	25	Finlandia	35	12	23
Macedonia	35	11	23	Portugalia	33	11	22
Portugalia	35	10	22	Grenlandia	35	10	22

Opracowano na podstawie: J. Inchley i in., *Growing up an unequal: gender and socioeconomic differences*.

Niezależnie od badanego kraju, w bójki częściej wdają się chłopcy niż dziewczynki – średnie wyniki HBSC pokazują, że takie doświadczenia ma za sobą 53% jedenastolatków i 48% trzynastolatków w porównaniu z 19% jedenastolatek i 20% trzynastolatek. Nie zmienia to jednak faktu, że gdyby na wyniki spojrzeć sumarycznie, to praktycznie co trzeci młody człowiek w wieku 11. i 13. lat ma za sobą doświadczenie udziału w przynajmniej jednej bójce w roku poprzedzającym badanie. Autorzy raportu zauważają, że choć w porównaniu z wynikami uzyskanymi dekadę wcześniej nastąpił spadek zjawiska, to bójki są nadal najbardziej powszechną manifestacją młodzieżowej przemocy, ponadto dostrzegają oni związek między agresywnymi zachowaniami a sytuacją indywidualną, rodzinną i szkolną młodych ludzi, to znaczy „dzieci, które angażują się w bójki cechuje: niższe poczucie satysfakcji życiowej, biedniejsze środowisko rodzinne oraz gorsze postrzeganie ich środowiska szkolnego”⁵³. Badania pokazują także, że agresywni nastolatkarze zagrożeni są podejmowaniem innych zachowań ryzykownych⁵⁴.

⁵³ J. Inchley i in., *Growing up an unequal: gender and socioeconomic differences*, s. 191.

⁵⁴ J. Mazur, A. Dzielska, A. Małkowska-Szcutnik, *Związek palenia tytoniu z zespołem zachowań ryzykownych u młodzieży 15-letniej w Polsce i innych krajach europejskich*, Przegląd Lekarski,

Zakończenie

Bazując na przedstawionych w niniejszym artykule danych, można stwierdzić, iż niewinne – z obecnej perspektywy – naruszenia dyscypliny szkolnej lat 50. XX wieku (por. tab. 1), przesunęły się w kierunku łamania coraz poważniejszych norm, w tym prawnych, czemu towarzyszyło obniżanie się wieku młodych podejmujących zachowania ryzykowne.

W latach 90. XX wieku zauważano, że wzrost gospodarczy w minionych dziesięcioleciach, niosący ze sobą coraz większy nacisk na konsumpcję, przyczynił się do wzrostu przestępstw popełnianych przez młodych ludzi. Atmosferę tamtych lat na łamach prestiżowego czasopisma „British Medical Journal” jeden z badaczy tak opisywał:

nie liczysz się jako osoba, jeżeli nie masz dóbr albo nie możesz ich kupić i nie masz pieniędzy. W dodatku nastąpił postęp w dziedzinie kształcenia, w obrębie środków masowego przekazu i w możliwościach podróżowania tak, że młodzi ludzie mają szersze horyzonty i mogą być bardziej niezadowoleni⁵⁵.

Międzynarodowe badania porównawcze nad przestępczością nieletnich wskazywały na jej szybki i systematyczny wzrost⁵⁶. Szacowano, że przeciętnie dziesięciu spośród stu młodych chłopców w wieku 15-20. lat popełniało co najmniej jedno przestępstwo kryminalne⁵⁷. Inne analizy również potwierdzały tezę, że młodzi ludzie popełniają nieproporcjonalnie większą liczbę przestępstw niż starsi⁵⁸. Ponadto, coraz więcej młodych ludzi stawało się świadkami i ofiarami przemocy⁵⁹, jak również podejmowało zdecydowanie więcej ryzykownych zachowań niż kiedykolwiek wcześniej – od 1980 roku wzrosła o połowę liczba nieślubnych dzieci rodzonych przez nastolatki, o 60% liczba młodych ludzi aresztowanych za zabójstwa, a o 25% młodzieży w wieku 19. lat i starszych, którzy nie ukończyli szkół średnich⁶⁰.

2009, 66, 10, s. 768-772, http://www.wple.net/plek/numery_2009/numer-10-2009/768-772.pdf, [dostęp: 3.02.2019].

⁵⁵ C. Coutr, *Wzrost zaburzeń psychicznych wśród młodzieży*, British Medical Journal Wydział Polskie, 1995, 11(15) listopad, s. 15.

⁵⁶ P.C. Friday, *International Review of Youth Crime and Delinquency*, [w:] *Comparing Nations and Cultures: Readings in a Cross-Disciplinary Perspective*, red. A. Inkeles, M. Sasaki, New Jersey 1995.

⁵⁷ M. Cusson, *Przemoc na przedmieściach*, Nowa Res Publica, 1998, 2-3 (luty-marzec), s. 12-16.

⁵⁸ M. Cavardino, J. Dignan, *The Penal System. An Introduction*, London – Newbury Park – New Delhi 1993.

⁵⁹ L.V. Gerstner Jr. i in., *Reinventing Education. Entrepreneurship in America's Public Schools*, New York 1994.

⁶⁰ S.J. Danish, V.C. Nellen, *New Roles for Sport Psychologist: Teaching Life Skills Through Sport At-Risk Youth*, QUEST, 1997, 49, s. 100-113.

Marcus Felson i Mary A. Eckert⁶¹ zauważają, że między rokiem 1940 a 1980 zaszły ważne zmiany w rutynowej aktywności⁶² nastolatków, zwłaszcza dziewcząt. Obecnie

młodzież spędza więcej nocy w tygodniu poza zasięgiem wzroku rodziców, ma także mniej popołudniowego nadzoru. Dodatkowo, spoglądając w przeszłość, okazuje się, że przed 1940 r. nastolatki w większości nie byli w stanie wraz ze swoimi rówieśnikami poznać swojej okolicy, co znacznie zmieniło się w porównaniu z latami 70. Na przykład, przed 1940 rokiem tylko jeden na czterech chłopców w wieku 17 lat z innymi nastolatkami włóczył się po swoich sąsiedztwach. W latach 70. prawie trzech z czterech chłopców tak robiło. Ta zmiana w codziennej aktywności nastolatków pociąga za sobą konsekwencje. We wcześniejszych generacjach stosunkowo niewiele dziewcząt odbywało stosunki płciowe przed ukończeniem 17 lat, głównie dlatego, że mężczyźni tego nie próbowali. Wzory aktywności starszych generacji dostarczały młodym mężczyznom i kobietom dużo mniej szansy na bycie sam na sam, więc życie seksualne musiało być odkrywane później⁶³.

Zmiany zachodzące w społeczeństwie – konkludują autorzy – a zwłaszcza zbieżność zachowań rówieśników przy nieobecności rodziców (czy szerzej: osób znaczących), ułatwiały młodzieży łamanie obowiązujących ról. Na problem niemal sto lat temu zwracał już uwagę F. Znaniecki podkreślając, że

większa niż kiedykolwiek potrzeba pokierowania grupami młodocianych rówieśników dla zużytkowania ich dla celów wychowawczych wynika stąd, że: (1) zainteresowania czynne grup dzieci i młodzieży w obecnych czasach co do swej treści często niezgodne z tym kierunkiem, jaki działalności młodego pokolenia chciałoby nadać starsze pokolenie lub poszczególni jego przedstawiciele – rodzice, znajomi, nauczyciele świeccy i duchowni, pracodawcy, władze państwowe itd.; (2) towarzystwo rówieśników częściej niż dawniej daje dziś poparcie buntowniczym skłonnościom jednostki wobec tych grup, które usiłują wyrzucić na nią wpływ wychowawczy⁶⁴.

W efekcie, grupy rówieśników samorzutnie utworzone i pozostawione same sobie (poza kontrolą dorosłych) mogą stać się ogniskiem dążności antyspołecznych⁶⁵.

Efekty przemian można obserwować niemal na co dzień, praktycznie nie ma bowiem miesiąca, aby media nie informowały o okrutnych zachowaniach

⁶¹ M. Felson, M.A. Eckert, *Crime and Everyday Life*, Los Angeles 2014.

⁶² Jest to nawiązanie do teorii działań rutynowych (*routine activities theory*), której twórcą jest M. Felson. Por. M. Felson, *Crime and Everyday Life*, London – Los Angeles 2002; M. Felson, R.V. Clarke, *Opportunity Makes the Thief. Practical Theory for Crime Prevention*, London 1998; J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Gdańsk 1999, s. 184-185; K. Pawełek, *Rola czynników sytuacyjnych w genezie przestępczości*, [w:] *Zachowania przestępcze. Przyczyny i zapobieganie*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2010, s. 122-123.

⁶³ M. Felson, R.V. Clarke, *Opportunity Makes the Thief*, s. 88-89.

⁶⁴ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001, s. 87.

⁶⁵ Tamże, s. 92.

młodych Amerykanów, w tym z wykorzystaniem broni, których ofiarami padają ich rówieśnicy i/lub dorośli⁶⁶, bądź o zdarzeniach, do których dochodzi w placówkach edukacyjnych różnego typu⁶⁷.

Należy także zwrócić uwagę na podejmowane dla zapewnienia bezpieczeństwa i dyscypliny w szkołach inicjatywy zaradcze, a więc obok różnych strategii profilaktycznych także wykorzystywanie technicznych środków ochrony (np. kamer, wykrywaczy metali) oraz zatrudnianie (w różnym wymiarze czasowym) pracowników ochrony.

Dwa ostatnie rozwiązania wraz z występującą w placówkach oświatowych kryminalizacją szkolnej dyscypliny⁶⁸ skłaniają do zastanowienia, czy aby takie podejście do szkolnych problemów przynajmniej dla części uczniów nie stanowi – parafrazując tytuł artykułu Paula J. Hirschfielda⁶⁹ – przygotowanie do więzienia. Autor przypomina, że jednym z celów stawianych ame-

⁶⁶ Por. Od tragedii, która wydarzyła się w grudniu 2012 r. w amerykańskiej szkole podstawowej w Newtown, w której zginęło 20 dzieci i 6 ich opiekunów, obserwuje się erupcję przemocy z udziałem broni. Jak podaje „The Guardian”, miesięcznie w amerykańskich szkołach i college’ach notuje się więcej niż trzy incydenty przemocy z udziałem broni, przy czym takich incydentów w pierwszych sześciu tygodniach 2014 r. było już 13. Por. *Twenty-eight killed in 44 US school shootings since Newtown, study finds*, 12 February 2014, <http://www.theguardian.com/world/2014/feb/12/school-shootings-newtown-study-gun-violence>, [dostęp: 1.02.2019].

⁶⁷ 1 października 2015 roku 26-letni napastnik na terenie college’u w Rosenburgu w stanie Oregon zastrzelił 9 osób. Gazeta codzienna „The Washington Post” przytacza słowa prezydenta Stanów Zjednoczonych Baraka Obamy, który miał stwierdzić, iż „masowe strzelaniny stały się obrzydliwą >rutyną< w Ameryce”. Dodatkowo zauważono, że w wyniku strzelaniny w Rosenburgu liczba ofiar tego typu zdarzeń na terenie całego kraju wzrosła do 294 i to w ciągu 274 dni kalendarzowych 2015 roku. Por. M.E. Miller, *Rosenburg, Oregon: a ‘small little town’ that has suffered big trauma before*, 2 October 2015, <https://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2015/10/02/roseburg-oregon-a-small-little-town-that-has-suffered-big-trauma-before/>, [dostęp: 1.02.2019].

W środę 14 lutego 2018 roku 19-letni były uczeń Marjory Stoneman Douglas High School w Parkland na Florydzie – wydalony z niej w powodów dyscyplinarnych – zastrzelił na jej terenie 17 osób, a 14 ranił. Por. J.P. Pullen, C. Quackenbush, J. Calfas, *What to know about alleged Florida school shooter Nikolaz Cruz*, “Time”, February 14, 2018, <http://time.com/5159134/who-is-the-florida-shooter-parkland-nicolas-cruz/>, [dostęp: 15.02.2019]. Jak zauważa dziennikarz Jamie Ducharme: „środowa strzelanina szkolna (...) była osiemnastą w ciągu 2018 roku, a przecież nie minęły nawet dwa jego miesiące”. Por. J. Ducharme, *The Florida school shooting was the 18th school shooting of the year. And it’s only February*, February 14, 2018, <http://time.com/5159039/florida-school-shooting-parkland/?xid=homepage>, [dostęp: 15.07.2018]. Prezydent Donald J. Trump w odpowiedzi na zdarzenie, składając kondolencje rodzinom ofiar, napisał na Twitterze: „żadne dziecko, nauczyciel, ani nikt inny, nie powinien czuć się zagrożony w amerykańskiej szkole”, <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/963878055969198080>, [dostęp: 15.02.2019].

⁶⁸ M.T. Theriot, *School resource officers and the criminalization of student behaviour*, *Journal of Criminal Justice*, 2009, 37, s. 280-287; D.M. Ramey, *The Social Structure of Criminalized and Medicalized School Discipline*, *Sociology of Education*, 2015, XX(X), s. 1-21.

⁶⁹ P.J. Hirschfield, *Preparing for prison? The criminalization of school discipline in the USA*, *Theoretical Criminology*, 2008, 12(1), s. 79-101.

rykańskim szkołom publicznym było przestrzeganie w niej porządku i dyscypliny – chodziło szczególnie o te placówki, w których uczyli się młodzi ludzie wywodzący z niższych klas (robotniczych i biednych). Uważano, że szkoły te zapewniając warunki ścisłej kontroli i dyscypliny, realizowały funkcje istotne dla społeczeństwa, to jest pomagały

promować spokojne i dobrowolne przejście do przemysłowego miejsca pracy, które tak mocno reguluje i podporządkowuje robotników⁷⁰.

Takie podejście znajdowało uzasadnienie między innymi w poglądach Emila Durkheima, którego zdaniem,

edukacja masowa stanowiła kamień węgielny zwartego i demokratycznego społeczeństwa, a dyscyplina była ceniona, bo pomagała kształtować cnoty moralne i obywatelskie⁷¹.

Niezależnie od tego, czy dyscyplina była postrzegana jako służąca demokracji czy dominacji, to jej rola zaczęła słabnąć, co zdaniem P.J. Hirschfiel- da było związane z osłabieniem gospodarki przemysłowej i społeczeństwa obywatelskiego (zwłaszcza w miastach), przy równoczesnym rozrastaniu się (pod względem rozmiaru i wpływów) wymiaru sprawiedliwości.

Te zmiany osłabiły strukturalne i ideologiczne fundamenty szkolnej praktyki dyscyplinowania. Radzenie sobie z dewiacjami uczniów, pozbawione ogólniejszych celów społecznych ma skłonność do przewartościowania i przekierowania na inne cele⁷².

Efektom tych zmian jest traktowanie przez szkoły niektórych problemów i ich sprawców (jak np. gangi, przemoc, łamanie norm, uczniowie sprawiający kłopoty) w kategoriach przestępczości – rozumianej symbolicznie bądź legalnie. Uzupełniająco dodam, że sam termin kryminalizacja

obejmuje sposób, w jaki decydenci i szkolni aktorzy myślą i komunikują o problemie uczniów naruszających zasady, a także o wielu wymiarach szkolnej praktyki obejmującej architekturę, procedury karania, technologie i strategię bezpieczeństwa⁷³.

Za autorem można wyróżnić trzy wymiary szkolnej kryminalizacji:

– Szkolne kary stały się bardziej formalne i aktuarialne – trend ten jest najbardziej widoczny w praktykach określanych ogólnie jako „zero tolerancji” (dla broni, alkoholu, papierosów, narkotyków, przemocy itp.).

⁷⁰ Tamże, s. 80.

⁷¹ Podaję za: Tamże.

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże.

- Nastąpiło przeniesienie prawa do podejmowania decyzji dyscyplinarnych z nauczycieli i władz szkolnych na kodeksy i regulaminy, co przyczyniło się do częstszego zawieszania i wydalania uczniów ze szkół.

- Sprowadzanie do szkół wymiaru sprawiedliwości, czego wyrazem jest wzrost wykorzystania charakterystycznych dla wspomnianego wymiaru: technologii, metod i personelu, celem dyscyplinowania i zapewnienia bezpieczeństwa.

Omawiany problem nie dotyczy w równym stopniu wszystkich szkół, lecz przede wszystkim mających opinię „trudnych”, to jest zlokalizowanych na przedmieściach i skupiających uczniów wywodzących się z mniejszości etnicznych oraz biednej populacji⁷⁴. Wykluczenie szkolne, będące efektem formalnego dyscyplinowania, może spychać osoby nim dotknięte na margines, ograniczać perspektywę zatrudnienia i rodzić pokusę podejmowania działań niezgodnych z prawem, tym samym wzrasta prawdopodobieństwo stanięcia przed wymiarem sprawiedliwości, skąd droga do uwięzienia wydaje się całkiem realna.

Drugą grupą instytucji, obok reprezentujących symbolicznie czy realnie wymiar sprawiedliwości, starających się kontrolować występujące na terenie szkoły problemy, jest system opieki zdrowotnej – znajduje to odzwierciedlenie w medykalizacji szkolnej dyscypliny⁷⁵. Zdaniem Petera Conrada, sam problem medykalizacji jest szeroki i dotyczy różnych aspektów życia⁷⁶. Za autorem można wskazać uwarunkowania społeczne, które dla omawianego zjawiska stanowiły doskonałą pożywkę, a mianowicie: osłabienie znaczenia religii, czemu towarzyszył wzrost wiary w naukę, racjonalność i postęp oraz wzrastający prestiż i siła środowiska lekarskiego, a także

amerykańskie zamiłowanie do indywidualnych i technicznych podejść do rozwiązywania problemów, jak również generalny humanitarny trend w społeczeństwach zachodnich⁷⁷.

Wskaźniki medykalizacji w samej szkole to zainteresowanie przedstawicieli profesji medycznych i psychologicznych takimi zachowaniami, jak: zaburzenia uwagi, nadpobudliwość, lekceważenie dorosłych.

Wielu lekarzy i psychologów definiuje takie zachowania jako symptomy takich zaburzeń, jak: zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi ADHD czy zaburzenia zachowania i opisuje je używając terminologii medycznej, a nie moralnej czy prawnej. Poprzez zalecanie terapii albo leków celem kontrolowania tych objawów,

⁷⁴ Por. D.M. Ramey, *The Social Structure of Criminalized*, s. 1-21.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ P. Conrad, *Medicalization of Society. On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*, Baltimore 2007.

⁷⁷ Tamże.

przedstawiciele tych profesji ugruntowują swoją pozycję w określaniu i radzeniu sobie z dewiacyjnym zachowaniem (...) ⁷⁸.

W praktyce dla wielu (nie tylko amerykańskich) szkół oznacza to zaadaptowanie języka i strategii postępowania z dziedziny zdrowia psychicznego do przewyżczania niewłaściwych zachowań uczniów ⁷⁹. Podejście medyczne w określonych przypadkach zapewne jest konieczne, ale co z tymi, dla których medykacja staje się zasłoną dymną zwykłych przejawów braku samodyscypliny? Ta ostania nie jest czymś danym, lecz wypracowanym, w czym winni mieć udział znaczący (socjalizująco) dorośli, albowiem młodzi ludzie mają tendencję do szukania najprostszych (co nie oznacza najlepszych) rozwiązań. Jak zauważa Enrico Gnaulati,

wyrobienie w nich samodyscypliny to nieustanna „praca w toku”. Jeśli mają w przyszłości wyrosnąć na ludzi skrupulatnych, którzy potrafią narzucać sobie potrzebne ograniczenia i skupiać uwagę, którzy mają mocny charakter i są wytrwali, muszą się wychowywać w domu [a także innych środowiskach – K.P.], gdzie panują jasne i ustalone reguły i zwyczaje ⁸⁰.

Kończąc, warto zauważyć, iż jeśli przyjąć perspektywę medykacji szkolnej dyscypliny, to następuje przeniesienie punktu ciężkości z działań społeczeństwa wychowującego na... dziecięce mózgi jako źródło zaburzeń. Wątpliwe, aby ktokolwiek na tym skorzystał.

BIBLIOGRAFIA

- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, ARCHE, Gdańsk 1999.
- Cavadino M., Dignan J., *The Penal System. An Introduction*, SAGE Publications, London – Newbury Park – New Delhi 1993.
- Conrad P., *Medicalization of Society. On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 2007.
- Coutr C., *Wzrost zaburzeń psychicznych wśród młodzieży*, British Medical Journal Wydanie Polskie, 1995, 11(15) listopad.
- Currie C. et al (eds.), *Young People's Health in Context: international report from the HBSC 2001/02 survey*, (Health Policy for Children and Adolescents, No.4). WHO Regional Office for Europe, Copenhagen 2004, <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/young-peoples-health-in-context.-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-study-international-report-from-the-20012002-survey>, [dostęp: 1.02.2019].
- Currie C. et al. (eds.), *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*, (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6), WHO Regional Of-

⁷⁸ D.M. Ramey, *The Social Structure of Criminalized*, s. 3.

⁷⁹ Por. M. Dąbrowska-Bąk, K. Pawełek, *Opresja w szkole*, Warszawa 2014, s. 25-26.

⁸⁰ E. Gnaulati, *To normalne! Dlaczego zwyczajne zachowania naszych dzieci nazwano ADHD, autyzmem i innymi zaburzeniami*, Kraków 2016, s. 279.

- fice for Europe, Copenhagen 2012, http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf, [dostęp: 1.02.2019].
- Currie C., Hurrelmann K., Settertobulte W., Smith R., Todd J. (eds.), *Health and health behaviour among young people*, (Health Policy for Children and Adolescents, No.1). WHO Regional Office for Europe, Copenhagen 2000, http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/119571/E67880.pdf, [dostęp: 1.02.2019].
- Currie C., Nic Gabhainn S., Godeau E., Roberts C., Smith R., Currie D., Pickett W., Richter M., Morgan A., Barnekow V. (eds.), *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/06 Survey*, Health Policy for Children and Adolescents, No. 5, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen 2008, http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf, [dostęp: 1.02.2019].
- Cusson M., *Przemoc na przedmieściach*, Nowa Res Publica, 1998, 2-3 (luty - marzec).
- Dąbrowska-Bąk M., Pawelek K., *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Dąbrowska-Bąk M., Pawelek K., *Opresja w szkole*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
- Danish S.J., Nellen V.C., *New Roles for Sport Psychologist: Teaching Life Skills Through Sport At-Risk Youth*, QUEST, 1997, 49.
- Ducharme J., *The Florida school shooting was the 18th school shooting of the year. And it's only February*, February 14, 2018, <http://time.com/5159039/florida-school-shooting-parkland/?xid=homepage>, [dostęp: 15.07.2018].
- Felson M., *Crime and Everyday Life*, SAGE Publications, Thousand Oaks, London - Los Angeles 2002.
- Felson M., Clarke R.V., *Opportunity Makes the Thief. Practical Theory for Crime Prevention*, Police Research Series Paper 98, Home Office, London 1998.
- Felson M., Eckert M.A., *Crime and Everyday Life*, SAGE Publications, Los Angeles 2014.
- Friday P.C., *International Review of Youth Crime and Delinquency*, [w:] *Comparing Nations and Cultures: Readings in a Cross-Disciplinary Perspective*, red. A. Inkeles, M. Sasaki, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1995.
- Gerstner L.V. Jr., Semerad R.D., Doyle D.F., Johnston W.B., *Reinventing Education. Entrepreneurship in America's Public Schools*, DUTTON, New York 1994.
- Gnaulati E., *To normalne! Dlaczego zwyczajne zachowania naszych dzieci nazwano ADHD, autyzmem i innymi zaburzeniami*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016.
- Gral L., Lewis L., *Public School Safety and Discipline: 2013-14* (NCES 2015-051). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Educational Statistics 2015, <http://nces.ed.gov/pubs2015/2015051.pdf>, [dostęp: 25.01.2019].
- Heaviside S., Rowand C., Williams C., Farris E., Burns S., McArthur E., *Violence and Discipline Problems in U.S. Public Schools: 1996-97*, U.S. Department of Education, National Centre for Educational Statistics, Statistical Analyses Report, March 1998, s. iii, <http://nces.ed.gov/pubs98/98030.pdf>, [dostęp: 7.01.2019].
- Hirschfield P.J., *Preparing for prison? The criminalization of school discipline in the USA*, *Theoretical Criminology*, 2008, 12(1).
- <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/963878055969198080>, [dostęp: 15.02.2019].
- Inchley J. i in., *Growing up an unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 study*, WHO 2016, s. 239-240, http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1, [dostęp: 1.02.2019].

- Kazdin A.E., *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i leczenie*, Nowiny Psychologiczne, 1996, 2.
- King A., Wold B., Tudor-Smith C., Harel Y., *The Health of Youth: A cross-national survey*, WHO Regional Publications, European Series No. 69, 1996, <http://www.hbsc.org/documents/The%20Health%20of%20Youth%20A%20cross-national%20survey.pdf>, [dostęp: 1.02.2019].
- Mazur J., Dzielska A., Małkowska-Szcutnik A., *Związek palenia tytoniu z zespołem zachowań ryzykownych u młodzieży 15-letniej w Polsce i innych krajach europejskich*, *Przegląd Lekarski*, 2009, 66, 10, s. 768-772, http://www.wple.net/plek/numery_2009/numer-10-2009/768-772.pdf, [dostęp: 3.02.2019].
- Miller M.E., *Rosenburg, Oregon: a 'small little town' that has suffered big trauma before*, 2 October 2015, <https://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2015/10/02/roseburg-oregon-a-small-little-town-that-has-suffered-big-trauma-before/>, [dostęp: 1.02.2019].
- Musu-Gillette L., Zhang A., Wang K., Zhang J., Oudekerk B.A., *Indicators of School Crime and Safety: 2016* (NCES 2017-064/NCJ 250650). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice, Washington D.C. 2017, <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017064.pdf> [dostęp: 1.02.2019].
- Neiman S., *Crime, Violence, Discipline and Safety in U.S. Public Schools: Findings From the School Survey on Crime and Safety: 2009-10* (NCES 2011-320). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office 2011, <http://nces.ed.gov/pubs2011/2011320.pdf>, [dostęp: 24.01.2019].
- Neiman S., DeVoe J.F., *Crime, Violence, Discipline and Safety in U.S. Public Schools: Findings From the School Survey on Crime and Safety: 2007:08* (NCES 2009-326). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington DC. 2009, <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009326.pdf>, [dostęp: 24.01.2019].
- Pawełek K., *Rola czynników sytuacyjnych w genezie przestępczości*, [w:] *Zachowania przestępcze. Przyczyny i zapobieganie*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Pawełek K., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży szkolnej u progu adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Pawełek K., *Drogi prowadzące nieletnich do przestępczości*, [w:] *Resocjalizacja nieletnich. Aktualne dylematy instytucji resocjalizacyjnych*, red. P. Witek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2018.
- Petry Mroczkowska J., *Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne*, Znak, 1993, 460, XLV, wrzesień (9).
- Protection of Minors*, http://www.protection-of-minors.eu/index_en.html, [dostęp: 2.02.2019].
- Pullen J.P., Quackenbush C., Calfas J., *What to know about alleged Florida school shooter Nikolaz Cruz*, "Time", February 14, 2018, <http://time.com/5159134/who-is-the-florida-shooter-parkland-nicolas-cruz/>, [dostęp: 15.02.2019].
- Pytka L., *Profilaktyka wykołejenia społecznego*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Ramey D.M., *The Social Structure of Criminalized and Medicalized School Discipline*, *Sociology of Education*, 2015, XX(X).
- Roland E., Auestad G., Vaaland G.S., *Bullying*, [w:] *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, red. J. Pyżalski, E. Roland, Łódź 2010, s. 2,

- rium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5514/4/Bullying_a_specjalne_potrzeby%20edukacyjne.pdf [dostęp: 25.01.2019].
- Seligman M.E.P., Walker E.F., Rosenhan D.L., *Psychopatologia*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003.
- Theriot M.T., *School resource officers and the criminalization of student behaviour*, *Journal of Criminal Justice*, 2009, 37.
- Twenty-eight killed in 44 US school shootings since Newtown, study finds*, 12 February 2014, <http://www.theguardian.com/world/2014/feb/12/school-shootings-newtown-study-gun-violence>, [dostęp: 1.02.2019].
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

JANUSZ MIĄSO

ORCID 0000-0002-2055-0152

Uniwersytet Rzeszowski

**„WIELKI WSTRZĄS”
- NOWE MEDIA A KAPITAŁ SPOŁECZNY
- POMNAŻANIE CZY DRENAŻ?
KONIECZNOŚĆ WZMACNIANIA MERYTORYCZNEJ
I PERSONALISTYCZNEJ EDUKACJI MEDIALNEJ
DLA BUDOWANIA KAPITAŁU SPOŁECZNEGO**

ABSTRACT. Miąso Janusz, *„Wielki wstrząs” – nowe media a kapitał społeczny – pomnażanie czy drenaż? Konieczność wzmocnienia merytorycznej i personalistycznej edukacji medialnej dla budowania kapitału społecznego* [„Big Shock” – New Media and Social Capital – Multiplication or Drainage? The Need to Strengthen Substantive and Personalistic Media Education to Build Social Capital]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 241-253. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.13

Many eminent experts emphasize the unprecedented scale of current social transformations, which is why such terms as „Great shock” – Fukuyama, „Future shock” – Toffler, „Endangered humanity, anthropological regression” – Szmyd appear. Zbyszko Melosik emphasizes the huge scale of culture transformation, in virtually every dimension of individual and social life. The dynamics of change, however, is primarily new media, which Marshall McLuhan made the force that makes nothing remain unchanged. At the same time, however, man remains a being in great need of genuine closeness, warmth, kindness, all good things and what we call social capital. That is why, however, care for social capital is so important in the climate of great shock, mediation and a huge scale of transformation. Personalist media pedagogy is a concern for man – a person in the space of new media, so that the media can multiply the priceless real social capital.

Key words: social capital, new media, media pedagogy

„...technologia staje się dla człowieka jednym z decydujących układów odniesienia w konstruowaniu własnej tożsamości i życia...”

(Zbyszko Melosik)

Wprowadzenie

Nowe media to sieć, coraz gęstsza, wielorakich połączeń, przepływów, akcji i interakcji, coraz gęstsza pod względem technologicznym, ale równocześnie rodzi się zasadnicze antropologiczne i społeczne pytanie, czy także coraz gęstsza jeśli chodzi o jakość relacji międzyludzkich, pomnażanie dobra, szczęścia, tych najbardziej ludzkich potrzeb, pragnień, przestrzeni spełniania się człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym, czyli właśnie pytań o kapitał społeczny¹. Duża skala badań nad mediami, które oddają realną prawdę o ambiwalencji nowych mediów, skali blasków i cieni, także moje wywiady oraz regularne rozmowy z nauczycielami i studentami zmotywowały mnie do badań nad nowymi mediami i kapitałem społecznym, moim zdaniem mocno zagrożonym.

To wszystko rodzi także myśl, że nie wolno nam zrezygnować właśnie z badań oraz konsekwentnego wdrażania merytorycznej i zarazem personalistycznej edukacji medialnej, która może pomóc w pomnażaniu kapitału społecznego dzięki także nowym mediom, bezcennego dla prawdziwie ludzkiego życia – człowieka – osoby w wymiarze przede wszystkim wspólnotowo-społecznym.

Postmodernizm – płynna nowoczesność – indywidualizm

Wprowadzając w sferę naszych badań, warto stwierdzić za Agnieszką Cybał-Michalską, iż postmodernistyczna wizja człowieka i świata (tak szeroko promowana na gruncie popkultury) przekłada się na wszystkie sfery życia osoby, nie wyłączając sfery moralności. W sposób poniekąd oczywisty wpływa ona także na sposób formowania się i ostateczny kształt osobowości. Koncepcja ta zakwestionowała istnienie trwałej tożsamości, zastępując ją procesualnością, kontekstowością, dynamizmem, zmianą i płynnością. Jest zatem, trafnie akcentuje Pani Profesor, czymś w rodzaju okrycia wierzchniego, które zmienia się razem z aktualną potrzebą, modą lub stanem ducha. Hołdując indywidualistycznemu podejściu, to jednostka decyduje o tym, kim chce być, nie bacząc na normy albo reguły zewnętrzne. Autobiografia staje się ponadto kluczem do dowolnego kreowania siebie².

Odrzucenie norm i kategorii obiektywności pociąga za sobą z kolei, uwydatnia Marek Dziewiecki, bardzo silne wyakcentowanie jednostki. Podkreślanie jej znaczenia i niepowtarzalności było już charakterystyczne dla epoki modernizmu. Zasadnicza różnica w porównaniu z sytuacją aktualną dotyczy

¹ Zob. J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo*, Katowice 2015.

² Cyt. za: A. Rynio, *Wychowanie do odpowiedzialności*, Lublin 2019, s. 91.

faktu, iż w poprzedniej epoce sposób konfrontowania jednostki z tradycją, instytucjami, czy normami moralnymi nie był tak radykalny, a subiektywizm konkretnych osób nie stał w sprzeczności z prawdą o obiektywnej rzeczywistości, która jest naszym udziałem. Przeciwnie, chodziło o szukanie odpowiedzi o charakterze intersubiektywnym na pytanie o możliwości ludzkiego poznania, sposób postępowania, ostateczne cele. W epoce modernizmu narzędziem w tych poszukiwaniach miały być racjonalne i logiczne analizy prowadzące do odkrycia pewnych obiektywnych uwarunkowań, zrozumienia znaczenia faktów. W ponowoczesności to pojmowanie subiektywności jako osobistego poszukiwania obiektywnych wartości zostało gruntownie zaniegowane³.

Jedną z lepszych diagnoz i analiz ambiwalencji współczesnej płynnej nowoczesności jest pozycja Kennetha Gergena *Nasycone Ja*, który podkreśla, iż z jednej strony rozwijające się w szybkim tempie techniki rzeczywiście przyciągają nas do siebie, ale równocześnie wznoszą także mury. Dzieje się to na dwa sposoby. Po pierwsze, mimo nieograniczonych sposobności wzbogacającego rozumienia, powiększania możliwości i współkonstruowania nowych światów, dzięki rozszerzającej się arenie związków z innymi, wielu ludzi wydaje się preferować używanie tych technik do cementowania swych stosunków z tymi, którzy już dzielą ich sposoby życia. Można zrozumieć poczucie bezpieczeństwa i wsparcia, do jakich przyczynia się taka tendencja, ale jej konsekwencją coraz częściej staje się niebezpieczna skłonność do izolowania się. Kiedy gromadzimy się z innymi, którzy już dzielą naszą wizję rzeczywistości i wartości, to w grupach takich wyzwalają się silne tendencje do szczelnego odgradzania się od reszty świata, do rozwijania poczucia bycia lepszymi i naznaczania tych, którzy znajdują się na zewnątrz sieci jako problemu, jeśli nie wręcz zła. Techniki nasycenia prowadzą zatem do tego, iż z morza antagonizmów wyłaniają się wyspy zadufanej pychy, trafnie i boleśnie konstatuje Profesor⁴.

Profesor mocno akcentuje także wyłaniający się na niebywałą skalę indywidualizm i samotność, zwraca uwagę na coraz większą grupę ludzi, którzy są samotnikami, nie mieszkają z rodzinami i mają niewielu realnych przyjaciół. Większość czasu poświęcają na śledzenie mediów. Żyją w techno rzeczywistości, gdzie nie ma nikogo, z kim można by stworzyć świat znaczenia, rzeczywistości, wartości. Nie ma nikogo, z kim można byłoby negocjować kwestie ekspresji i kontroli, dobra i zła, a zatem niczego, co mogłoby ich wiązać ze światem wspólnej moralności⁵.

³ Tamże.

⁴ K. Gergen, *Nasycone Ja*, Warszawa 2009, s. 19.

⁵ Tamże, s. 20.

„Wielki wstrząs”

Francis Fukuyama mocno podkreśla wielką skalę wielu społecznych i technologicznych przemian, które znamienne nazywa Wielkim Wstrząsem. Akcentuje szczególnie ekspansję, wzrost indywidualizmu i stwierdza, iż indywidualizm, fundamentalna cnota nowoczesnego społeczeństwa, z dumnej samowystarczalności wolnych ludzi zaczyna się przekształcać w rodzaj zamkniętego egoizmu, gdzie maksymalizacja osobistych swobód z pominięciem odpowiedzialności wobec innych staje się celem samym w sobie⁶.

W społeczeństwach, gdzie człowiek ma więcej wolności wyboru niż kiedykolwiek przedtem w swojej historii, ludziom tym bardziej ciężą nieliczne zobowiązania, jakie im jeszcze pozostały. Społeczeństwom tym grozi sytuacja, w której ludzie nagle znajdują się w społecznej izolacji; mają wprawdzie swobodę wiązania się z kimkolwiek zechcą, ale nie są zdolni do podjęcia moralnych zobowiązań, które związałyby ich w prawdziwe społeczności⁷.

Francis Fukuyama analizując obszernie przyczyny i skutki Wielkiego Wstrząsu, podejmuje próby ich wyjaśnienia, akcentując równocześnie paradoksy współczesności:

- Wielki Wstrząs został spowodowany nędzą i nierównością;

Wszyscy zgodnie twierdzą, zdaniem profesora Fukuyamy, że istnieje wyraźna korelacja między rozbitymi rodzinami, nędzą, przestępczością, brakiem zaufania, społeczną atomizacją, użyciem narkotyków, złymi wynikami w nauce i niskim kapitałem społecznym; nowoczesne społeczeństwa, mimo że w sumie stały się bardziej zamożne, stworzyły zarazem więcej nierówności społecznych.

- Wielki Wstrząs został spowodowany większą zamożnością i bezpieczeństwem;

Paradoksalnie w stosunku do pierwszego argumentu, rozpad norm społecznych nastąpił także na skutek rosnącej zamożności; rosnący indywidualizm i wynikające z niego problemy społeczne są skutkiem większej zamożności; w miarę wzrostu dochodów słabną więzi wzajemnej zależności, które ściśle łączą ludzi w rodzinach i społecznościach, ponieważ teraz potrafią oni dać sobie radę bez innych.

- Wielki Wstrząs został spowodowany zmianami w szeroko rozumianej kulturze;

W tym punkcie profesor Fukuyama analizuje wiele elementów związanych z przemianami w nauce i kulturze, z relatywizacją norm i zasad, które się dokonały na przełomie XIX i XX wieku, a następnie podkreśla, iż podsta-

⁶ F. Fukuyama, *Wielki wstrząs*, Warszawa 2000, s. 52.

⁷ Tamże.

wowe pytanie dotyczące przemian, jakie zaszły w trakcie Wielkiego Wstrząsu, nie polega na tym, czy były one zakorzenione w kulturze, bo oczywiście były, ale na tym, jak możemy wyjaśnić tempo kolejnych przeobrażeń i czas, w jakim miały miejsce. Wszystko co wiemy o kulturze wskazuje, że przeobraża się ona bardzo powoli w porównaniu z przemianami warunków gospodarczych, polityki społecznej, czy ideologii. Wprawdzie normy kulturowe zmieniły się szybko w gwałtownie modernizujących się społeczeństwach, ale te zmiany są całkiem wyraźnie napędzane przez zmiany socjoekonomiczne i nie są wobec tego czynnikiem autonomicznym.

Wracając do Wielkiego Wstrząsu, należy podkreślić, za profesorem Fukuyamą, że kiedy się zaczął, odchodzenie od wiktoriańskich wartości odbywało się stopniowo na przestrzeni dwóch lub trzech generacji; później jednak nagle tempo zmian gwałtownie wzrosło. Trudno po prostu uwierzyć, akcentuje Profesor, iż mieszkańcy rozwiniętych krajów świata postanowili w ciągu dwóch lub trzech dekad radykalnie zmienić swój stosunek do spraw tak podstawowych, jak małżeństwo, rozwód, wychowanie dzieci, władza, czy wspólnota i że na to przeobrażenie wartości nie wpłynęły inne potężne siły.

Wśród tych innych potężnych sił na pewno znalazły się technologie informacyjne, albowiem w miarę bardzo dynamicznego rozwoju i wzrostu złożoności gospodarki wymogi informacyjne związane z funkcjonowaniem firm, sprawowaniem władzy rosły w tempie geometrycznym. Współczesne rządzenie wymaga wiedzy technicznej, zarządzania informacją, posługiwania się wysokimi technologiami informacyjnymi, zdobycie których w sposób jednostkowy wydaje się wprost niemożliwe, dlatego potrzeba ekspertów praktycznie w każdej branży, w każdym elemencie życia gospodarczego i społecznego⁸.

Nowe media

Nowe media są przede wszystkim stymulatorami potężnych przemian społecznych, gospodarczych i kulturowych, co koresponduje z Wielkim Wstrząsem Fukuyamy, wśród których należy zaakcentować następujące:

- przejście od modernizmu do postmodernizmu – kontrowersyjna, lecz popularna w środowisku naukowym próba scharakteryzowania głębokich strukturalnych przemian zachodzących w społeczeństwach i gospodarkach, począwszy od lat sześćdziesiątych XX wieku, wraz z powiązаныmi przemianami kulturowymi i aksjologicznymi; pod względem estetyki i gospodarki nowe media są zwykle uznawane za główny przejaw tej zmiany;

⁸ Tamże, s. 182.

- nasilające się procesy globalizacji – rozmywanie się państw narodowych i granic w kategoriach handlu, organizacji korporacyjnej, tradycji i kultury, tożsamości i przekonań, w przypadku których nowe media uznano za czynnik sprawczy;

- na Zachodzie – przejście od industrialnej ery produkcji do postindustrialnej ery informacji – przeniesienie nacisku na zatrudnienie, kwalifikacje, inwestycje i zyski z produkcji dóbr materialnych do przemysłów usługowych i informacyjnych, za przykład których uznawane są nowe media w różnych zastosowaniach;

- decentralizacja ugruntowanych i scentralizowanych systemów geopolitycznych – osłabienie mechanizmów władzy i kontroli zachodnich centrów kolonialnych za sprawą rozproszonych, transgranicznych sieci nowych mediów komunikacyjnych⁹.

Wielką ekspansję nowych mediów bardzo trafnie określa Jan van Dijk, stwierdzając znamienne, że nowe szlaki komunikacyjne powstają w zawrotnym tempie, a my nie zdajemy sobie nawet z tego sprawy. Podczas budowy szyn kolejowych, kanałów i dróg można przynajmniej dostrzec buldożery, natomiast nowe szlaki komunikacyjne służą do przesyłania informacji i komunikowania się z innymi ludźmi, można powiedzieć, że stanowią element abstrakcyjnej, w zasadzie niewidocznej, rzeczywistości. Wydaje się nam, że są tylko kolejnym kablem doprowadzonym do naszego domu, tymczasem podłączając się do sieci, uzależniamy się od kolejnej technologii, jesteśmy włączeni nie tylko w sieć dróg, przewodów elektrycznych, rur wodociągowych i gazowych, kanalizacji, skrzynek pocztowych, telefonów i telewizji kablowej, ale również w sieci komputerowe takie jak Internet. Obecnie często padają stwierdzenia, że żyjemy w „połączonym świecie”, „epoce połączeń”, „ludzkiej sieci”, „społeczeństwie sieciowym” i budzi to zdziwienie, ponieważ wciąż równocześnie słyszymy o indywidualizacji, fragmentaryzacji społecznej, niezależności i wolności. Współistnienie obu tych tendencji wcale nie jest aż tak osobliwe, akcentuje Profesor, jeżeli przyjmiemy, że są one po prostu dwoma aspektami tego samego zjawiska, albowiem sieci medialne, społeczne i gospodarcze objęły zasięgiem cały świat. Kulę ziemską oplata globalna sieć połączeń¹⁰.

To potężne przyspieszenie i zarazem potężną zmienność związaną ze światem nowych mediów bardzo trafnie ujmuje Kenneth Gergen, podkreślając, iż pędzimy w nieznaną przyszłość jak Voyager, bez określonej trajektorii. W każdym momencie i przez cały czas mogą pojawiać się nowe mieszanki, połączenia i kreatywne punkty przecięcia. W takim świecie trudno stosować

⁹ M. Lister i in., *Nowe media*, Kraków 2009, s. 18.

¹⁰ J. van Dijk, *Społeczne aspekty nowych mediów*, Warszawa 2010, s. 9-10.

nasze tradycyjne sposoby rozwiązywania problemów. Nie możemy w łatwy sposób zebrać koniecznych danych, rozważyć ich implikacji, nie jesteśmy w stanie zweryfikować konkurencyjnych hipotez i sformułować racjonalnych strategii na dłuższy czas. Liczba danych istotnych dla większości kwestii, które mogą nas interesować, jest ogromna i wciąż przyrasta¹¹.

Zbyszko Melosik w swojej książce o kulturze popularnej i tożsamości młodzieży przywołując rozważania Jacquesa Ellula, mocno podkreśla to, co wszyscy po trochu wyczuwamy jeśli chodzi o potężną wielopłaszczyznową ekspansję nowych mediów, iż rozwoju technologii zatrzymać nie można, jej immanentną cechą jest bowiem to, że nieodwołalnie postępuje naprzód – z istoty swojej nie może pozostać statyczna, nie może przestać się rozwijać. Przy tym rozwojowość ta ma także wymiar przestrzenny; technologia nie może uzyskać odpowiedniego rozmachu, dopóki nie jest zastosowana wszędzie. Nie może pozostawić żadnej dziedziny nienaruszonej. Tak więc, o ile w przeszłości technologia była pochłaniana przez cywilizację, której była częścią, o tyle obecnie stała się pochłaniającym elementem, w ramach którego wszystko jest usytuowane. O ile kiedyś technologia była podporządkowana, o tyle obecnie przekształciła się w swoją nieodwołalność, a rzeczywistość konstruowana jest wokół jej własnej racjonalności. Ludzie nadal próbują się potwierdzić przez integrowanie zjawisk technologicznych z tradycyjnym i znanym im wszechświatem, jednak bezskutecznie, bowiem w systemie technologicznym wszystko zmienia znaczenie i wartość¹².

Rozwój technologii prowadzi więc do nieuniknionych zmian społeczno-kulturowych, kontynuuje wnikliwie Profesor, a ponieważ powstawanie nowych technologii jest nieuniknione, taką samą tezę należy przyjąć w odniesieniu do zmian w społeczeństwie, które technologia narzuca. W jakimś sensie definiuje więc ona przyszłość społeczeństw. Zastępuje, niestety, w coraz większym stopniu ideologie i ideały w ich odwiecznej roli wielkich metanarracji, jako nadrzędny społeczny układ odniesienia. Technologia rekonstruuje więc całość społeczeństwa i ludzkiej egzystencji na podstawie technologicznej totalizacji. Istotą nie jest już przy tym podporządkowanie człowieka technologii, lecz stworzenie nowej totalności, zmiennie konstataje Profesor¹³.

Regresję antropologiczną, gdzie dokonuje się swoistego rodzaju osłabienie kapitału ludzkiego i społecznego w przestrzeni nowej technokracji, bardzo obszernie i wnikliwie analizuje Jan Szmyd, akcentując, iż największym bodaj zagrożeniem dla człowieczeństwa, humanizmu, podmiotowości, duchowości jest atrakcyjność efektów postępu technicznego, zwłaszcza – użytecznych dla jego codziennego życia, funkcjonowania zawodowego i społecznego, dla

¹¹ K. Gergen, *Nasycone Ja*, s. 26-27.

¹² Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Kraków 2013, s. 401.

¹³ Tamże, s. 402.

zdrowia, relaksu, wypoczynku – wynalazków, urządzeń, mechanizmów, gadżetów, rozwiązań informatycznych, komunikacyjnych i telekomunikacyjnych oraz związana z tym duża i bezwiedna uległość wobec rosnącego i bogacącego się – oczywiście za jego sprawą – świata użytecznych i w pewnym sensie modnych wytworów współczesnej technologii. Sytuacja ta sprawia – a w przyszłości z natężeniem sprawiać może – iż „człowiek naturalny”, człowiek „z krwi i kości” i w swej człowieczej duchowości stosunkowo łatwo „utechnicznia się”, „usztucznia”, samoinstrumentalizuje, „formalizuje”. Na drodze tej stosunkowo łatwo i bezwiednie odchodzi od świata tradycyjnych, uznawanych dotąd za uniwersalne, wartości, takich jak na przykład wolność, sprawiedliwość, niezależność, autonomia wewnętrzna, przeżycia osobiste, empatia, transcendencja i tym podobne. I tworzy nowy, dogodny dla siebie i możliwy w „nowym świecie”, świecie technopolu, system wartości. Wedle naszych obecnych pojęć, system w jakim będą żyli ludzie będzie nosił cechy (techno)totalitaryzmu. Tego jednak ludzie przyszłości nie będą świadomi, bowiem będzie to dla nich system opresyjny – „Wspaniały Świat” Huxleya i Matrix Dicka – Wachowskich¹⁴.

Kapitał społeczny

W życiu indywidualnym i społecznym, niezależnie jednak od chwili w jakiej żyjemy, bezcenną wartością okazuje się elementarna życzliwość, chęć wzajemnej pomocy, współpracy, proegzystencja, czyli umiejętność bycia dla drugiego człowieka. Całość tego bogactwa wzajemnej życzliwości bywa określana kapitałem społecznym, co szczególnie akcentuje profesor Francis Fukuyama, podkreślając, iż kapitał społeczny to zespół nieformalnych wartości i norm, które uznają członkowie danej grupy i które umożliwiają im współpracę¹⁵.

Profesor Fukuyama analizuje bardzo obszernie i wnikliwie coś tak niezwykle złożonego, czym jest kapitał ludzki. Oczywiście, pojawiają się różne zdania i opinie, na ile jest to genetyczne a na ile fenotypyczne, na ile altruizm to głównie odwdzięczanie się, na ile człowiek jest w tym wszystkim aniołem a na ile demonem. Pragnę podkreślić, iż nie jest zamierzeniem autora niniejszej publikacji śledzenie całego procesu rozwoju człowieka wraz z jego rozwojem kapitału ludzkiego, zauważa się jednak ewidentną kwestię, że kapitału społecznego bardzo potrzebujemy, że dostrzega się pewne deficyty ka-

¹⁴ J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo*, s. 151-152; zob. N. Postman, *Technopol*, Warszawa 1995.

¹⁵ F. Fukuyama, *Wielki wstrząs*, s. 24.

pitala ludzkiego¹⁶ i widzimy potrzebę troski o kapitał społeczny, szczególnie w świecie rozchwianej aksjologii.

Profesor Fukuyama znamienne konstataje ten właśnie fragment poszukiwań, stwierdzając, iż jednak nawet najbardziej rozbudowana teoria gier nie dostarczy nam dobrego wyjaśnienia ludzkich zachowań moralnych. Ludzie zawsze jednak uważali, że zachowania moralne są celem samym w sobie i żywią najwyższy szacunek nie dla racjonalnych diabłów, a dla prawdziwych aniołów. Właściwie każdy poważny filozof borykał się z pytaniem, czy nasze prawa moralne są jedynie instrumentalnymi środkami osiągnięcia innych celów czy też celami samymi w sobie. Jeśli nawet dojdziemy do wniosku, że są one tylko środkami do innych celów, to sam fakt, iż cały czas nad tym myślimy, wskazuje, że zachowanie moralne ma w ludzkiej psychice status szczególny¹⁷. Ma także zapewne status szczególny w budowaniu kapitału społecznego, kiedy ze wszystkich stron świata rozlega się coraz głośniejsze wołanie o zasady, etykę, wzajemny szacunek, wspólne troskliwe myślenie o człowieczeństwie, społeczeństwie, ekosystemie.

W innej książce, bardzo dobrze zatytułowanej *Zaufanie*, Francis Fukuyama analizuje także trudności w różnych krajach świata związane z dialektyką między indywidualizmem a różnego typu wspólnotowością, zarazem podkreślając ogromną rolę zaufania w budowaniu kapitału społecznego. Akcentuje mocno, iż kapitał społeczny buduje się bardzo powoli, dużo łatwiej go roztrwonić, niż odbudować świadomym działaniem administracyjnym. Kluczowym więc zadaniem obecnie, zdaniem Profesora, jest akumulacja kapitału społecznego¹⁸.

Fukuyama podkreśla także znamienne w *Zaufaniu*, że ani grupy interesu na arenie politycznej, ani wirtualne społeczności w Internecie nie są w stanie zastąpić realnej wspólnoty wartości i jej wpływu na nawyki etyczne. Przykład społeczeństw o niskim zaufaniu dobitnie świadczy o tym, że aby odbudować utracony kapitał społeczny, trzeba nierzadko setek lat, jeżeli w ogóle da się go odbudować¹⁹.

Jan Szmyd w regresji antropologicznej, w której bardzo realnie diagnozuje szanse odbudowywania świata wartości, moralności, w ponowoczesności, gdzie trudno o megaloptymizm, ale także nie wolno popadać w pesymizm, podpowiada pewne konkretne wskazania natury pedagogicznej – aksjologicznej. Mogą one wzmacniać kapitał społeczny, w którym świat wartości odgrywa zasadniczą rolę.

¹⁶ F. Fukuyama, *Zaufanie*, Warszawa 1997.

¹⁷ F. Fukuyama, *Wielki wstrząs*, s. 168.

¹⁸ F. Fukuyama, *Zaufanie*, s. 403.

¹⁹ Tamże, s. 362.

- Po pierwsze, należy w sferze moralności przenieść punkt ciężkości z myślenia normatywnego i deontologicznego oraz tworzenia nowych lub odtwarzania starych systemów etyk normatywnych i usiłowań regulacji poprzez nie stosunków międzyludzkich lub osobistych problemów na myślenie analityczno-poznawcze i wyjaśniające w tej dziedzinie.

- Po drugie, zamiast takiego czy innego moralizowania, werbalnego wymuszania postaw, umiejętnie uczyć trafnego rozpoznawania autentycznych problemów i konfliktów moralnych oraz sposobów ich rozwiązywania, czyli uczyć **zachowania sumieniowego** w sytuacjach wymagających posłuchu dla „głosu sumienia” i wrażliwości moralnej.

- Po trzecie, uczyć myślenia według podstawowych (uniwersalnych) wartości moralnych; podawać dzieciom i młodzieży niezbędną o nich wiedzę i skutecznie interioryzować ją w ich mentalności i osobowości.

- Po czwarte, rozbudzać różnymi możliwymi sposobami (chodzi tu o określone kompetencje i umiejętności trudnej sztuki wychowawczej) w psychice ludzi młodych świadomość moralną, uczuciowość i wrażliwość etyczną, nastawienia i motywacje moralne, czyli uaktywniać i dynamizować ich wewnętrzny **potencjał moralny**.

Bardzo istotne jest, konstatuje Profesor, rozbudzanie, stymulowanie, rozwijanie i kształtowanie naturalnego wyposażenia moralnego każdej osobowości, w każdym wieku. Pomocne w tym bardzo mogłoby być podnoszenie ogólnej kultury duchowej społeczeństwa, zwłaszcza pedagogicznej rodzin i innych komórek społecznych wychowujących człowieka, nowoczesna edukacja etyczna i kulturalna w szkołach oraz innych placówkach oświatowych, wzbogacenie programów kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji treściami humanistycznymi, estetycznymi i kulturoznawczymi, a szczególnie etycznymi²⁰.

Personalistyczna pedagogika medialna

Wobec powyższych rozważań podkreślających niebezpieczeństwo płynnej nowoczesności, gdzie skala indywidualizmu, mediatyzacji, a zarazem niestety, trzeba mocno stwierdzić, osłabienia kapitału społecznego rośnie, albowiem, jak trafnie podkreśla Czesław Bartnik, dawne społeczeństwa opierały się na naturalnym porządku rzeczy, a ich struktury wyrastały z danych życia. Osoby stanowiły jednostki ściśle odniesione do naturalnej społeczności. Ich autonomia była ograniczona przez prawo, tradycję, etykę, kodeks społeczny, partycypację socjalną i zasady współpracy. Przy tym, współpra-

²⁰ J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo*, s. 167-169.

cę między jednostkami, członkami klasy oraz wspólnotami podpowiadała religia. To co socjalne i etyczne miało prymat przed polityką. Państwo było ważne, ale wtórne względem narodu i hierarchicznego społeczeństwa. Zakładano, że istnieje uniwersalny porządek religijny kosmosu oraz system nienaruszalnych wartości. Społeczeństwa hierarchiczne bywały opresywne, ale współpracowały i współczuły z jednostką. Natomiast w demokracji jednostki zginęły. Pojawiły się jakieś masy, zbiory, anonimowe „elementy” – wszystkie apersonalne, dzikie i groźne. Społeczeństwa egalitarne od początku odrywają się od natury i chcą być racjonalne, autonomiczne i techniczne, trafnie podkreśla profesor Bartnik. Idąc za oświeceniem, uczą, że społeczeństwo to tylko suma jednostek, a sprawa zbiorowości ludzkiej to tylko sprawa rozumu, nie woli, nie miłości, nie uczuć. Jednostka ma mieć autonomię nieograniczoną i jedna jest równa każdej innej we wszystkich aspektach, poza darami niezwykłymi. Równość taka jest jednak żalonym złudzeniem, konstatuje profesor Bartnik²¹.

Dlatego, istnieje pilna konieczność promowania i wzmacniania personalistycznej pedagogiki medialnej jako konieczności chwili, która będzie przede wszystkim oparta na personalizmie jako promocji człowieka – osoby w wymiarze indywidualnym i społecznym – wspólnotowym, w przestrzeni realnej i równie mocno medialnej, który to ruch jest określany jako personalizm wspólnotowy, społecznościowy, akcentujący szczególnie to, iż człowiek – osoba realizuje się w społeczności osób i w świecie – we wspólnocie bliskiej, w społeczeństwie, zbiorowościach pracy, spotkaniach, ojczyźnie, na jednej ziemi. Człowiek jest osobą indywidualną, ale i zarazem w dobrym znaczeniu „kolektywną”. Życie społeczne stanowi istotną treść osoby. Osoba jest najpełniej komunikatywna, nieskończenie bardziej niż natura lub rzecz. Jej pierwszym aktem jest tworzenie wspólnoty i społeczności. Komunia stanowi istotę bytu społeczności i funkcję samego centrum osoby, a pogłębianie komunii to naczelne zadanie członków danej społeczności. Człowiek wspólnotowy jest niestety zagrożony przez fałszywe ideologie, kryzysy społeczne, grzech społeczny, depersonalizację, materię i także technikę. Zdaniem profesora Bartnika, warunkami tworzenia społeczności przez osobę są:

- wychodzenie z siebie dla służenia innym w całości, a więc pokonanie egoizmu, narcyzmu, indywidualizmu zarówno w życiu realnym, jak również w cyberświecie;
- bycie wszystkim dla wszystkich, nie przestając być sobą;
- branie na siebie losu, trudu, radości, troski i ciężarów bliźnich;
- tworzenie ekonomii dawania z siebie, ofiarności i idealizmu;

²¹ Cz.S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 2000, s. 125-126.

- bycie wiernym w człowieczeństwie, zasadach, religii, miłości, przyjaźni, równości, braterstwie²².

Nowe media stanowią potężne wyzwanie dla kultury, personalizmu, albowiem skoro człowiek – osoba jest twórcą kultury i żyje światem wartości, które są w kulturze, a zarazem kultura oddziałuje na człowieka i wzmacnia albo osłabia jego człowieczeństwo, to potrzeba takiego oddziaływania człowieka – osoby w świecie nowych mediów, aby one stawały się przestrzenią bardziej ludzką, bardziej osobotwórczą. Emmanuel Mounier, wybitny personalista francuski, podpowiada, że jeśli działania człowieka – osoby będą następujące, to wówczas jest nadzieja, że w świecie nowych mediów będzie się dokonywać personalizacja zarówno człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym, jak również samych nowych mediów. Trzeba więc, aby działania człowieka – osoby w przestrzeni nowych mediów były:

- działaniami organizującymi świat ku wyższym etycznym poziomom i posługującymi się światem w sposób bardziej etyczny;
- działaniami kształtującymi stan wartości, moralności, w mediach, przez media i ku lepszym mediom;
- działaniami kontemplującymi wartości rozlane w rzeczywistości świata, w czym bardzo mogą pomagać nowe media;
- działaniami gromadzenia współpracowników we wspólnotę i kierowania tą wspólnotą, za pomocą nowych mediów;
- a najważniejsze, to działanie zaangażowania nowych mediów w celu kształtowania życia społecznego na wyższym poziomie etycznym i wspólnotowym²³.

Świadom jestem, że w tym miejscu nie jest możliwa prezentacja całej personalistycznej pedagogiki medialnej, a zaledwie kilka jej elementów, które mogą pomóc w budowaniu całego systemu dla pomnażania kapitału społecznego w nowych mediach, przez nowe media i ku nowym mediom dla lepszego życia społecznego człowieka – realnego i wirtualnego dla pomnażania kapitału społecznego.

Zakończenie

Gary Small i Gigi Vorgan w książce *iMózg* stwierdzają bardzo mocno, iż cyfrowy pociąg nadal przyspiesza i wszyscy prędzej czy później będziemy musieli do niego wskoczyć. Nowe technologie nie tylko zwiększają naszą wydajność, ale upraszczają nam życie i służą do zabawy. Zdając sobie sprawę z takich zagrożeń, jak uzależnienia high-tech i zbyt wiele wielozadaniowo-

²² Tamże, s. 143.

²³ Cyt. za: tamże, s. 141.

ści, musimy zadbać o zbliżenie mózgów Cyfrowych Imigrantów i Cyfrowych Tubylców, co powinno stać się naszym priorytetem, aby przerzucić mosty, nauczyć się lepiej komunikować i pracować ze sobą w każdym wieku, w celu budowania kapitału społecznego w świecie nowych mediów²⁴.

Bardzo trudno obecnie jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy nowe media bardziej pomnażają czy drenują kapitał społeczny. Ich ambiwalencja pokazuje blaski i cienie, a więc zarówno pomnażanie, jak i drenaż²⁵. Wybitny polski socjolog i medioznawca profesor Tomasz Goban-Klas wielokrotnie wołał o media o bardziej ludzkim obliczu. To wszystko, moim zdaniem, pozostaje w naszych rękach, przede wszystkim jednak pedagogów i to głównie pedagogów medialnych, którzy jak zachęca profesor Maciej Tanaś, pedagog medialny, muszą się sami nauczyć żeglować w nowym świecie i pomóc się nauczyć tego innym – młodszymi i starszymi. Wszystko rzeczywiście jakoś przyspiesza i ważne zapewne, aby jak najwięcej tego kapitału społecznego jednak uratować, przy potężnej ekspansji kapitału materialnego, nawet przy swoistego rodzaju ostrym starciu tych kapitałów. Nasze życie zależy od jednego i drugiego w jakimś stopniu, ale jednak kapitał społeczny to szczęście, za którym jednak najbardziej tęsknimy.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnik Cz.S., *Personalizm*, Wydawnictwo „O.K” Tomasz Wiater, Lublin 2000.
- Dijk van J., *Spoleczne aspekty nowych mediów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Fukuyama F., *Zaufanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Fukuyama F., *Wielki wstrząs*, Bertelsmann Media, Warszawa 2000.
- Gergen K., *Nasycone Ja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Lister M., Dovey J., Giddings S., Grant I., Kelly K., *Nowe media*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Postman N., *Technopol*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 1995.
- Rynio A., *Wychowanie do odpowiedzialności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019.
- Small G., Vorgan G., *iMózg*, Wydawnictwo Vesper, Poznań 2011.
- Spitzer M., *Cyberchoroby*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2016.
- Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo*, Thesaurus Silesiae, Katowice 2015.

²⁴ G. Small, G. Vorgan, *iMózg*, Poznań 2011, s. 274.

²⁵ Zob. M. Spitzer, *Cyberchoroby*, Słupsk 2016.

BEATA PAWŁOWSKA
ORCID 0000-0001-8335-9040

Uniwersytet Łódzki

DUMA W PROCESIE EDUKACJI. INTERAKCYJNA ANALIZA PRZYCZYŃ I KONSEKWENCJI POJAWIANIA SIĘ DUMY U NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

ABSTRACT. Pawłowska Beata, *Duma w procesie edukacji. Interakcyjna analiza przyczyn i konsekwencji pojawiania się dumy u nauczycieli i uczniów* [Pride in the Education Process. Interactional Analysis of Causes and Consequences of Pride Emergence among Students and Teachers]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 255-274. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.14

The aim of the article is to show how pride arises in teachers' work and students' learning process. Therefore, school and the education process will be shown through the prism of emergence of one social emotion: pride. In contrast, in some cases, pride is juxtaposed with another social emotion – shame. The emphasis will be placed on pride as the emotion which refers to the diagnosis of social bonds and leads to experiencing other emotions such as joy, happiness, satisfaction, etc. It is assumed that frequent experiencing of pride leads to increased self-esteem. I will refer to the concept of Theodore D. Kemper, i.e. a theoretical frame which assumes that emotions arise on the basis of social relations and pride is a result of satisfaction emerging due to the growth of our status. I will moreover invoke the theory of Thomas Scheff, who indicates e.g. that pride as an emotion customizes our behaviors without supervision and control. From a sociological perspective and under an interpretative approach, pride will be treated as a social emotion. The article sums up reflections based on qualitative research conducted by the author in the years 2006-2014.

Key words: qualitative research, pride, shame, Theodore D. Kemper, Thomas Scheff

Wstęp

Współczesny nauczyciel działając w warunkach ciągłej zmiany, aby efektywnie funkcjonować w szkole, a w szczególności w klasie szkolnej, musiał wypracować pewne mechanizmy pozwalające odczuwać zadowolenie i satysfakcję z pracy. Obecnie w polskiej szkole brakuje w zasadzie efektywne-

go systemu motywowania nauczyciela, dlatego tak ważną rolę w procesie motywowania odgrywają odczuwane przez jednostkę emocje, w tym emocja dumy.

Duma jako jedna z istotniejszych emocji społecznych¹ wpływa w znaczący sposób nie tylko na zachowanie i pracę nauczycieli, ale także uczniów, stanowiąc ważny element zarówno procesu edukacji, jak również socjalizacji.

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie na emocję dumy jako tę, która odnosi się do diagnozy stanu więzi społecznej oraz często odczuwana prowadzi do wzrostu samooceny. Pokazany zostanie wpływ odczuwania emocji dumy na wzrost zadowolenia z pracy nauczyciela.

Duma będzie traktowana jako emocja społeczna, w myśl perspektywy socjologicznej i podejścia interpretatywnego.

Miejscem pracy nauczyciela jest szkoła, rozumiana najczęściej jako placówka oświatowa o charakterze edukacyjnym. Jednak szkoła to także, a może przede wszystkim, uczniowie, którzy spędzają w jej murach od 5 do nawet 9 godzin dziennie. Dzieci i młodzież nie tylko zdobywają w niej szeroko rozumianą wiedzę, ale także odczuwają wiele emocji – od radości, zadowolenia, podziwu i dumy, poprzez rozczarowanie, strach, gniew, wściekłość, przerażenie, po zażenowanie, wstyd, wstręt, żal, nudę i miłość (zob. Plutchnik, 1980). Istotny wpływ na kształtowanie i pojawianie się określonych emocji mają rówieśnicy, ale także nauczyciele. To ich zachowanie i działania wpływają na pojawienie się u ucznia emocji społecznych dumy lub wstydu. Dlatego interesująca będzie odpowiedź na pytanie o emocje pojawiające się u uczniów w toku ich edukacji.

Podstawę teoretyczną stanowi przede wszystkim koncepcja Theodore D. Kempera², zakładająca, że emocje powstają na bazie relacji społecznych, a duma jest efektem powstania satysfakcji na skutek wzrostu naszego statusu oraz teoria Thomasa Scheffa³, wskazująca między innymi na dumę jako emocję zapewniającą regulację naszych zachowań bez konieczności nadzoru i kontroli.

¹ Zob. T. Scheff, *Shame and Conformity: The Deference Emotion System*, American Sociological Review, 1988, 53, s. 395-406; *Microsociology. Discourse, emotion, and social structure*, Chicago 1990; *Shame and the social bond, and human reality*, New York 2000.

² T. Kemper, *A Social Interactional Theory of Emotions*, New York 1978; *How many emotions are there? Wedding the social and autonomic components*, American Journal of Sociology, 1987, 93, s. 263-289; *Predicting Emotions from Social Relations*, Social Psychology Quarterly, 1991, 54, s. 330-342; *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk 2005; *Power, status, and emotions*, [w:] *Emotions a social science reader*, red. M. Greco, P. Stenner, London – New York 2008.

³ T. Scheff, *Shame and Conformity*, s. 395-406; *Microsociology. Discourse, emotion; Shame and the social bond; Shame and self in society*, Symbolic Interaction, 2003, 26, s. 239-262.

Duma w koncepcji Thomasa Scheffa

Jak piszą Turner i Stets⁴, Thomas Scheff „łączy idee tradycji interakcjonizmu symbolicznego i psychoanalizy w ogólną teorię emocji”. Centralne miejsce zajmuje tu pojęcie dumy oraz wstydu powstające z zakłopotania i zażenowania. Scheff korzystał między innymi z prac Cooleya, Goffmana, Freuda, Lewis i Adlera, gdzie na idei wstydu bazuje dążenie do prestiżu i poczucie niższości, Horney, dla której duma i wstyd były kluczem do zrozumienia zachowań normalnych i neurotycznych, oraz Keltner i Buswell, wskazujących na to, że wstyd uwidacznia się w innej mimice. Jest to zażenowanie ukrywane (przykrywane) śmiechem⁵. Wstyd w koncepcji Scheffa stanowi pierwszą i najważniejszą emocję społeczną powstającą w momencie zagrożenia więzi społecznej⁶. Definicja ta stara się integrować jaźń (reakcje emocjonalne) i społeczeństwo (więzi społeczne)⁷. Emocje są elementem jaźni odzwierciedlonej i podstawą kontroli społecznej. Duma pojawia się wówczas, gdy przestrzegamy norm społecznych. Kiedy tego nie robimy – pojawia się wstyd. Ponieważ dążymy do odczuwania emocji pozytywnych, jak na przykład duma, to skutkiem jest konformizm społeczny i wysoki stopień stabilności społecznej. Zatem, duma i wstyd zapewniają społeczną regulację zachowań, bez konieczności zewnętrznego nadzoru⁸. Pojawienie się wstydu i dumy zależy od jakości relacji społecznych. Wstyd jest rezultatem negatywnych sankcji społecznych, a duma – wynikiem wzajemnej akceptacji i szacunku⁹. Duma to emocja wtórna nadbudowana na emocjach pozytywnych i wchodząca w skład „rodziny emocji zadowolenia”¹⁰.

Do więzi społecznej odnoszą się dwie emocje: duma i wstyd. To one informują o stanie więzi społecznej¹¹. Duma i wstyd są podstawowymi społecznymi emocjami. Duma jest pozytywną emocją, która sprawia, że jednostki dostrajają się do swoich wzajemnych reakcji (przyjmując rolę innego)¹². Jest sygnałem nienaruszonej więzi, a wstyd stanowi sygnał więzi zagrożonej lub naruszonej w jakiś sposób. Jeśli idea więzi społecznej jest obecnie stłumiona, podobnie będą stłumione te dwa rodzaje emocji. Często używa się pewnego

⁴ J. Turner, J. Stets, *Socjologia emocji*, Warszawa 2009, s. 174.

⁵ Zob. T. Scheff, *Microsociology. Discourse, emotion; Shame and the social bond; Shame and self in society*, s. 239-262.

⁶ T. Scheff, *Shame and the social bond*, s. 84.

⁷ Zob. T. Scheff, *Microsociology. Discourse, emotion*.

⁸ Zob. tamże.

⁹ J. Stets, *Identity Theory and Emotions*, [w:] *Handbook of the Sociology of Emotions*, red. J.E. Stets, J.H. Turner, New York 2006.

¹⁰ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.

¹¹ Por. T. Scheff, *Microsociology. Discourse, emotion*, s. 12.

¹² Zob. J. Turner, J. Stets, *Socjologia emocji*, s. 174.

kodu językowego by wyrazić lub ukryć określone emocje: „czułem się niepewnie”, „czułem się dziwnie”, „czułem się niekomfortowo” i tym podobnie. We współczesnych społeczeństwach zaprzeczenie wstydu jest zinstytucjonalizowane w języku. Wstyd i duma są ciągłymi sygnałami stanu więzi, ciągłym odczytywaniem temperatury relacji międzyludzkich. Kiedy jednostki doświadczają braku poważania i szacunku ze strony innych, same siebie oceniają negatywnie i doświadczają w ten sposób wstydu. Jeżeli wstyd jest uświadamiany, może prowadzić do zdrowej rekonstrukcji więzi społecznej, jeżeli natomiast nie jest uświadamiany na skutek tłumienia, czy wypierania, to uruchamia cykl wstydu i złości, który z kolei może doprowadzić do silnego zakłócenia więzi społecznych¹³.

Na koniec warto wspomnieć, za Scheffem, że znaczenia wszystkich ludzkich ekspresji mają charakter kontekstualny. Znaczenie ludzkiej ekspresji nie jest raz na zawsze ustalone; ekspresja wskazuje tylko relacje pomiędzy sobą i kontekstem w którym występuje¹⁴.

Duma w wymiarach władzy i statusu w teorii Theodore D. Kempera¹⁵

Theodore Kemper jest jednym z wczesnych pionierów socjologii emocji, pierwotnie rozwijającym „społeczno-interakcyjną teorię emocji” oraz teorię bazującą na procesach biologicznych¹⁶. Później rozpoczął współpracę z Randallem Collinsem, aby stworzyć nową teorię opierającą się na władzy i statusie. Kemper wychodzi z założenia, że emocje powstają na bazie relacji społecznych. Jednakże, w opisie tych relacji ogranicza się do dwóch wymiarów: „władzy” i „statusu”, uznając je za optymalne i takie, za pomocą których można opisać oraz scharakteryzować wszelkie związki interpersonalne. Według niego, zmiany względnej władzy i statusu (prestżu) jednostek mają wpływ na wzbudzanie negatywnych i pozytywnych emocji¹⁷.

Władzę rozumie, za Weberem, jako stan w relacjach międzyludzkich, w którym jeden aktor społeczny zmusza drugiego do zrobienia czegoś, na co ten drugi nie ma ochoty. Środki, jakimi dysponuje osoba posiadająca władzę to groźby, rzeczywiste użycie siły, pozbawienie pewnych dóbr materialnych,

¹³ Tamże, s. 175; T. Scheff, *Microsociology. Discourse, emotion*, s. 15.

¹⁴ T. Scheff, *Microsociology. Discourse, emotion*, s. 37-38 i 51.

¹⁵ Więcej na temat teorii Theodore’a Kempera czytelnik znajdzie w artykule Beaty Pawłowskiej, *Emocje społeczne w teorii Theodore’a Kempera*, opublikowanym w książce: Krzysztof Konecki, Beata Pawłowska (red.), *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*, Łódź 2014.

¹⁶ J. Turner, J. Stets, *Socjologia emocji*, s. 240.

¹⁷ Zob. T. Kemper, *Power, status, and emotions*, [w:] *Emotions*.

symbolicznych lub przeżyć, kłamstwo, oszustwo i manipulacja. O władzy można mówić jako o procesie powodującym takie zaprojektowanie swoich aktualnych i przyszłych działań, w konsekwencji których powstaje chęć zwycięstwa.

Status natomiast rozumiany jest jako pewien stan w relacjach społecznych, który dotyczy dobrowolnego zastosowania się do interesów i wymogów innej osoby. Status jednego aktora nadawany jest przez drugiego poprzez akty uznania wartości tego pierwszego. Ma on, podobnie jak władza, charakter procesu. Przejawami uznania statusu jest okazywanie troski, sympatii, wsparcia, nagradzania, szacunku, przyjaźni i w końcu miłości.

Wszelkie zmiany w relacjach społecznych mogą być rozumiane jako wzajemne zmiany władzy i statusu aktorów wobec siebie. Prowadzą one do zmian w ekspresji każdego z nich oraz w strukturze relacji poprzez oznaczenie działania na indywidualnym, jednostkowym poziomie władzy i statusu. Zatem, Kemper postuluje, że jeżeli chcemy zrozumieć występowanie wielu ludzkich emocji, musimy zbadać strukturę oraz proces władzy i statusu w relacjach między aktorami społecznymi. Podejście to obejmuje zarówno emocje negatywne, jak: złość, depresja, poczucie winy, wstyd, niepokój, ale też emocje pozytywne, jak: szczęście, troska, duma, prawość i miłość¹⁸.

Kemper prowadząc analizy socjologicznych modeli i podejść do badania emocji, wskazuje na kilka głównych teoretycznych ujęć emocji, które mogą inspirować nas do dalszych badań. Z punktu widzenia problematyki niniejszego artykułu istotne jest stwierdzenie, że emocje oparte są na relacjach społecznych¹⁹ i zależne od statusu oraz władzy. Teoria ta sugeruje, że znaczna liczba ludzkich emocji może być rozumiana jako reakcje na posiadaną władzę i/lub status oraz ich implikacje w różnych sytuacjach. W tym kontekście Kemper analizuje takie emocje, jak poczucie bezpieczeństwa, lęk, poczucie winy, szczęście, wstyd, zakłopotanie, depresja, optymizm i pesymizm, a nawet miłość. Sugeruje, że do powstania poczucia winy, wstydu, lęku i depresji jako charakterystycznych nastrojów oraz skłonności dochodzi w procesie socjalizacji i zależy to od rodzaju (typu) stosowanej kary w wymiarze władzy i statusu (karanie fizyczne – ukierunkowane na władzę lub karanie psychiczne – ukierunkowane na status, np. zawstydzenie), od proporcjonalności kary (czy kara jest adekwatna do pełnionego czynu), od samego aktu karania oraz czy osoba karząca jest głównym źródłem emocji (uczucia, np. miłości) lub statusu²⁰. Kemper tym samym udowadnia, jak bardzo negatywne emocje są wynikiem uspołecznienia. Czytamy:

¹⁸ Zob. tamże, s. 128.

¹⁹ T. Kemper, *A Social Interactional Theory*.

²⁰ Zob. tamże; K. Strongman, *The psychology of emotions. Fifth edition. From everyday life to theory*, Chichester 2003, s. 267.

Prześledzenie kilku wersji owego modelu przynosi w efekcie zestaw ośmiu hipotez wyjściowych, dotyczących tego, jak każda z negatywnych emocji podlega socjalizacji w postaci charakterystycznej cechy osobowości oraz jaki jest typowy sposób radzenia sobie, kiedy wzbudzeniu ulega negatywna emocja. Na przykład kara ukierunkowana na status proporcjonalnie do powagi czynu poddaje socjalizacji wstyd jako emocję charakterystyczną. Jeśli karzący stanowi również główne źródło uczucia (rodzic), to przystosowanie będzie ukierunkowane na kompensację wobec tych osób, w stosunku do których człowiek zachował się w sposób zasługujący na wstyd. Jeżeli karzący nie kontroluje swoich uczuć, to sposobem radzenia sobie będzie przypuszczalnie charakterystyczny superkrytyczny perfekcjonizm²¹.

Cytat ten pokazuje, jak socjalizacja wpływa na okazywanie emocji oraz jak prowadzi to do wykształcenia się określonych cech osobowości.

Na podstawie wyników uzyskanych w rezultacie prowadzonych przez siebie badań i eksperymentów laboratoryjnych dotyczących emocji, poziomu władzy i statusu w relacjach społecznych, Kemper²² stwierdził, że obszerna klasa ludzkich emocji stanowi rzeczywisty, przewidywany, wyobrażony lub zapamiętany rezultat relacji społecznych. Rozpatrywać je można na czterech wymiarach²³. Zważywszy na problematykę artykułu, najbardziej interesujący jest wymiar trzeci, nazwany „status Ja”. Wzrost statusu, na jaki naszym zdaniem zasługujemy, prowadzi do satysfakcji i w konsekwencji powstania poczucia szczęścia, dumy (jeżeli sami byliśmy czynnikiem sprawczym), wdzięczności (jeżeli czynnikiem sprawczym był ktoś inny). Wzrost statusu przekraczający nasze oczekiwania powoduje radość lub wstyd. Spadek statusu wzbudza gniew (jeżeli sprawcą był ktoś inny) lub wstyd (jeżeli sprawcą byliśmy my sami). Jeżeli sytuacja taka uznana zostanie za nieodwracalną, może to prowadzić do powstania depresji.

Powstające emocje oparte są na wcześniejszym doświadczeniu dotyczącym kontaktów międzyludzkich i postrzeganiu ich w kategoriach władzy oraz statusu. Takie kontakty mogą budzić optymizm lub pesymizm oraz określać poziom zaufania lub brak zaufania.

Należy pamiętać, że postrzeganie władzy i statusu, a w konsekwencji powstanie określonej relacji i emocji będzie zależęć od kilku czynników, że na przykład:

1) specyficzna kultura określa indywidualny poziom władzy i statusu oraz jego postrzeganie²⁴;

²¹ T. Kemper, *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*, [w:] *Psychologia*, s. 75.

²² T. Kemper, *A Social Interactional Theory*.

²³ Por. T. Kemper, *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*, [w:] *Psychologia*.

²⁴ Warto wskazać w tym miejscu na badania G. Hofstede nad postrzeganiem wśród pracowników dystansu władzy definiowanego przez niego jako *zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażany przez mniej wpływowych (podwładnych) członków instytucji lub organizacji* (G. Hofstede, *Kultury i organizacje*, Warszawa 2000, s. 67; por. także Ch. Robert

- 2) pozycja społeczna różnie jest postrzegana w różnym czasie;
- 3) specyficzne organizacje społeczne mogą wyznaczać różne wzory zachowań emocjonalnych poprzez przypisywanie im różnych statusów.

Władza i status łącznie tworzą zrab relacji społecznych, będący u podłoża wszystkich interakcji społecznych. Dostarczają jednostce mniejszą lub większą ilość zasobów emocjonalnych o względnie trwałym charakterze.

Duma w koncepcji Kemptera jest wynikiem powstania satysfakcji na skutek wzrostu naszego statusu i /lub władzy na jaki(a) naszym zdaniem zasłużyliśmy na skutek działań podjętych przez nas samych lub działań podjętych przez kogoś innego²⁵.

Metodologia badań

Przyjęta metodologia badań (jakościowych) odzwierciedla schematy myślowe aktorów społecznych i pozwala spojrzeć na codzienną naturę interakcji²⁶.

Zawarte w artykule przemyślenia są wynikiem: 1) wielokrotnych obserwacji uczestniczących i quasi-uczestniczących prowadzonych przez autorkę w latach 2006-2014 na terenie szkół podstawowych i gimnazjów z aglomeracji łódzkiej; 2) analiz wywiadów swobodnych mało ustrukturalizowanych oraz ustrukturalizowanych prowadzonych przez autorkę z obecnymi nauczycielami, emerytowanymi nauczycielami, rodzicami, dyrektorami szkół i pozostałymi pracownikami szkół; 3) analiz dokumentów zastanych i stron internetowych badanych szkół; 4) analiz wywiadów dotyczących dotychczasowej edukacji przeprowadzonych z byłymi uczniami, a obecnymi studentami studiów stacjonarnych kierunku analityka społeczna w latach 2014-2016.

Należy podkreślić, że obserwacje zajęły łącznie kilkanaście miesięcy. W miarę możliwości autorka pragnęła uczestniczyć we wszystkich ważniejszych wydarzeniach mających miejsce w życiu szkoły. Wymienić należy udział w: zajęciach lekcyjnych, pozalekcyjnych zajęciach oferowanych w szkole w ramach dwóch dodatkowych godzin pracy nauczyciela (koła zainteresowań, zajęcia wyrównawcze), przerw pomiędzy lekcjami, zajęć świetlicowych, akademiach szkolnych, zebrań i spotkań nauczycieli z rodzicami, zebrań rodziców w ramach zebrań Rady Szkoły i/lub Rady Rodziców oraz

i in., *Empowerment and Continuous Improvement in the United States, Mexico, Poland, and India: Predicting Fit on the Basis of the Dimensions of Power Distance and Individualism*, *Journal of Applied Psychology*, 2000, 85, 5, s. 644).

²⁵ B. Pawłowska, *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego*, Łódź 2013, s. 198.

²⁶ Zob. E. Goffman, *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańców innych instytucji totalnych*, Sopot 2011, s. 8.

zebrań samych nauczycieli (rad pedagogicznych). Bardzo ważnym elementem wszystkich obserwacji były nieformalne rozmowy prowadzone z rodzicami (m.in. przed lub/i po zebraniach z nauczycielami, w czasie kiedy rodzice oczekiwali na swoje dzieci po skończonych lekcjach), nauczycielami, woźnymi i personelem administracyjnym (m.in. podczas przerw), uczniami (m.in. podczas przerw i godzin wychowawczych) i dyrektorami placówek (m.in. przed lub/i po akademiach, zebraniach). Pozwoliły one na konstruowanie pytań do wywiadu swobodnego, ale także na weryfikację danych uzyskiwanych w wywiadach. W sumie autorka przeprowadziła 93 wywiady z obecnymi nauczycielami, w tym dyrektorami szkół, 18 wywiadów z nauczycielami emerytowanymi, 19 wywiadów z rodzicami uczniów, 14 wywiadów z szeroko rozumianym personelem administracyjnym. Średni czas trwania jednego wywiadu wyniósł 39 minut. W wywiadach starałam się zwrócić uwagę na istotne elementy występujące w pracy nauczyciela, ze szczególnym wskazaniem na momenty trudne (negatywne) i przyjemne (pozytywne). Ekspresja emocjonalna obserwowana była podczas zajęć lekcyjnych. Następnie, bezpośrednio po lekcji, rozmawiałam z nauczycielem o powstałych w czasie zajęć lekcyjnych emocjach, przez co miał(a) on(a) możliwość odniesienia się do zaobserwowanych przez badacza faktów.

Zdaję sobie sprawę z ograniczeń wynikających z zakresu moich badań, w tym z zebranego materiału badawczego. Zastosowane w badaniu metody jakościowe w zakresie wybranych technik badawczych stworzyły możliwość nawiązania dłuższego i bliższego kontaktu z badanymi. Technika wywiadu pogłębionego dała szansę stworzenia okoliczności zbliżonych do swobodnej rozmowy z badanym na interesujące mnie tematy²⁷. Ponadto, obserwacja jako technika popularna wśród socjologów organizacji²⁸ pozwoliła na weryfikację informacji udzielanych przez badanych i przedarcia się przez deklaratywną warstwę danych uzyskanych drogą wywiadu²⁹. Obserwacja umożliwiła mi niejako „na żywo” przekonanie się o emocjach towarzyszących występowaniu sytuacji stresowych, a także sformułowanie dalszych pytań wobec badanych. Dłuższy kontakt zarówno z nauczycielami, jak również z uczniami sprawił, że po jakimś czasie moja osoba badacza „wtapiała się” w grupę klasową i przedstawiała być obiektem zainteresowania ze strony uczniów, co miało istotne znaczenie dla jakości uzyskanych w ten sposób danych.

²⁷ Por. J. Lutyński, za: I. Przybyłowska, *Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych*, Przegląd Socjologiczny, 1978, XXX; K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.

²⁸ K. Doktor, *Przedsiębiorstwo przemysłowe. Studium socjologiczne Zakładów Przemysłu Metalowego „Cegielski”*, Warszawa 1964; K. Konecki, *W japońskiej fabryce*, Łódź 1992 i in.

²⁹ Por. B. Pawłowska, *Emocje społeczne w pracy nauczyciela*.

Na uwagę zasługuje również fakt, że podstawę (inspirację) badań stanowiły także nieformalne rozmowy z nauczycielami i rodzicami, które poprzedzały oraz następowały po obserwacjach i wywiadach.

Badania miały charakter badań terenowych i zostały oparte na dwóch podejściach metodologicznych, to jest etnografii (przede wszystkim etnografii analitycznej) oraz teorii ugruntowanej. Etnografia analityczna pozwoliła na gromadzenie danych empirycznych w naturalnym, codziennym i podstawowym kontekście, w którym zachodziły analizowane zjawiska³⁰. W celu pogłębienia wglądu w badaną rzeczywistość ograniczono liczbę przypadków do trzech szkół, a wywiady przeprowadzono także z nauczycielami obecnymi i emerytowanymi pracującymi także w innych placówkach oświatowych³¹. Metodologia teorii ugruntowanej porządkowała proces badawczy i wyznaczała strategię pracy z danymi. Została ona dobrze opisana w literaturze przedmiotu, dlatego jej dokładny opis zostanie pominięty w niniejszym opracowaniu³².

Duma jako motywator w pracy nauczyciela

Duma jest jedną z emocji pochodnych dla psychologów i podstawową emocją społeczną dla socjologów. Emocja dumy odnosi się do diagnozy stanu więzi społecznej. Informuje o nienaruszonym jej charakterze. Jak już zostało zaznaczone powyżej, duma jest emocją pozytywną, która sprawia, że jednostki dostrajają się do swoich wzajemnych reakcji.

W wywiadach swobodnych rozmówcy chętnie dzielili się sytuacjami, w których pojawiała się emocja dumy. Bardzo często w narracji uczucie to nazywano wprost. Czasami rozmówcy mówili o szczęściu, zadowoleniu, radości, satysfakcji. Jest to grupa emocji pokrewnych do dumy. Można powiedzieć, że każdemu z tych uczuć towarzyszy duma. Zawsze kiedy pojawiała się narracja związana z emocją dumy, pojawiała się informacja o wzroście

³⁰ Zob. M. Hammersley, P. Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, New York 2007; M.J. Deegan, *The Chicago School of Ethnography*, [w:] *Handbook of Ethnography*, red. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, L. Lofland, Thousand Oaks 2001.

³¹ Zob. M. Burawoy, *The Extended Case Method*, *Sociological Theory*, 1998, 16(1).

³² Zob. B.G. Glaser, A.L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago 1967; *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*, Kraków 2009; A.L. Strauss, J. Corbin, *Grounded Theory in Practice*, Thousand Oaks 1997; K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, London – Thousand Oaks – New Delhi 2006; *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa 2009; K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych*; M. Gorzko, *Procedury i emergencja. O metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*, Szczecin 2008.

zadowolenia z pracy. Należy zatem uznać, że uczucie dumy jest emocją bezpośrednio wpływającą na wzrost motywacji do działania. Prowadzi ono do pojawiania się satysfakcji z pracy, a to – do wzrostu motywacji i wzrostu dążeń jednostki do osiągnięć.

W moich badaniach emocja dumy pojawiła się w trzech głównych kontekstach. Pierwszy związany jest z **dumą z przynależności do organizacji i/lub grupy zawodowej**. Rozmówcy wprost wskazywali na dumę bądź satysfakcję z pracy właśnie w takiej a nie innej szkole lub zawodzie nauczyciela.

(...) dosyć, dosyć taki no w miarę, jeśli chodzi o te gradacje, prestiż tego zawodu, no w miarę, nie jest jakiś tam, ale w miarę, w miarę satysfakcjonujący (kobieta, lat 27, obecny nauczyciel).

miło jest pracować w najlepszej szkole w mieście (kobieta, lat 54, obecny nauczyciel).

Drugi wymiar odnosi się do **osiągnięć i wymiernych sukcesów w pracy** (np. otrzymywanie nagród i odznak).

Muszę Pani jeszcze nieskromnie (lekki uśmiech, zaczerwienienie) powiedzieć, że za swą pracę pedagogiczną i społeczną odznaczona zostałam Srebrnym i Złotym Krzyżem Zasługi. Otrzymałam kilka odznak regionalnych, których nazw w tej chwili nie pamiętam oraz prestiżową Nagrodę Ministra Oświaty i Wychowania (kobieta, lat 84, emerytowany nauczyciel).

Dumna jestem ze swoich osiągnięć. Prowadziłam wiele lekcji pokazowych. W tamtym czasie byłam najlepsza w Łodzi. Należałam do elitarnego Klubu Nauczycieli Twórczych. Dostawałam wiele nagród Kuratora Oświaty, a nawet nagrodę pierwszego stopnia Ministra Oświaty i Wychowania. Każda nagroda pobudzała. Jeszcze bardziej chciało mi się zarywać noce i przygotowywać pomoce. Każde zajęcia były inne. Nigdy nie popadłam w rutynę. To też uważam za sukces (kobieta, 64 lata, emerytowany nauczyciel).

Jedna nauczycielka opowiadała o sytuacji, w której po zakończeniu lekcji pokazowej, jaką prowadziła dla grupy dyrektorów, wizytatorów i nauczycieli innych szkół, została publicznie pochwalona. Pochwała ta wypowiedziana została przez dyrektora innej placówki oświatowej. Wydarzenie to spowodowało u niej dużą satysfakcję oraz dumę. Z zaprezentowanego poniżej fragmentu wypowiedzi wyraźnie widać, że wzrosła samoocena i motywacja do pracy.

(...) jeden z dyrektorów powiedział: o, chętnie chciałbym mieć taką samą matematyczkę u siebie. Wtenczas poczułam yyy, poczułam, że mogę być akceptowana naprawdę. Bo to, że twój szef tak na ciebie patrzy a nie inaczej, to inna rzecz. On cię widzi na co dzień, zna twoje błędy, zna twoje zalety. To inaczej. A przyjeżdża ktoś z zewnątrz i widzi cię w akcji, widzi cię w czasie pracy, tylko w pracy i że potrafi się człowiek tak pokazać, że no yyy chcieliby mieć taką nauczycielkę. To było dla mnie yyy miłe było. (...) wtenczas uwierzyłam, że to co ja robię, ten styl prowadzenia lekcji to jest takie yyy dobre. Aż chce ci się chcieć. Wtenczas czułam się dowartościowana (kobieta, lat 46, obecny nauczyciel).

Należy zauważyć, że całe zdarzenie miało charakter publiczny, co z pewnością także przyczyniło się do pojawienia się emocji dumy i wzrostu samooceny. Pozwoliło na podtrzymanie pozytywnego wizerunku samego siebie. Zgodnie z teorią porównań społecznych Leona Festingera³³, ludzie mają potrzebę oceniania siebie, w celu uzyskania trafnego obrazu własnego ja. Wykorzystując kryteria obiektywne (pochwała), nauczycielka oceniła swoje zdolności i mocne strony. Dokonała porównania z innymi matematyczkami. Mogła uznać, że skoro chwalący dyrektor chciałby mieć taką nauczycielkę jak ona u siebie, to pozostałe pracujące w innej placówce matematyczki muszą być od niej gorsze. Nastąpił także wzrost statusu w myśl omówionej koncepcji Kempera.

Trzeci i najciekawszy, moim zdaniem, wymiar związany jest z **osiągnięciami innych osób**, na które bezpośrednio lub pośrednio jednostka miała wpływ. Zatem, uczucie dumy oparte jest pośrednio na sukcesach innych (jak np. rodzic dumny z osiągnięć swoich dzieci). Ten wymiar najwyraźniej zaznaczył się w wypowiedziach nauczycieli. Badani uznawali sukcesy swoich uczniów za swoje i czuli z tego powodu dumę. Nie zwracali uwagi na inne czynniki mogące przyczynić się do sukcesu ucznia. Uznawali, że ich własna praca, właśnie ich wkład w nauczanie był na tyle duży, że uczeń osiągnął dobre rezultaty w konkursach i olimpiadach.

Oczywiście, postronny obserwator z łatwością zauważy wiele innych czynników mogących wpływać na wyniki ucznia. Zaliczyć do nich możemy samodzielną pracę ucznia, samodzielne zdobywanie i poszerzanie wiedzy w danym zakresie, pracę rodziców z uczniem, uczestniczenie w zajęciach dodatkowych jak koła zainteresowań, czy korepetycje. Jednakże, nauczyciele osiągnięcia uczniów łączyli bezpośrednio z własną pracą. Może wynikać to z faktu, że praca nauczyciela jest mało wymierna. Oceniając wkład pracy, przygotowanie do lekcji, trudno jednak ocenić, który nauczyciel uczy lepiej.

³³ L. Festinger, *A theory of social comparison processes*, Human Relations, 1954, 7, s. 117-140.

Dlatego, jednym z elementów oceny pracy nauczyciela jest wskaźnik przyrostu wiedzy uczniów.

Dzieci rozpoczynające naukę na danym poziomie edukacji (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum itp.) są poddawane serii testów mających ocenić ich poziom wiedzy na wejściu. Następnie taki sam sprawdzian kompetencyjny (egzamin) piszą na wyjściu ze szkoły. Porównuje się wyniki i otrzymuje wskaźnik przyrostu wiedzy (EWD³⁴). Czym jest on wyższy, tym uznaje się, że dana szkoła, dany nauczyciel lepiej uczy. I ponownie zapomina się tutaj o kilku istotnych zmiennych mogących wpływać i zaburzać wysokość wskaźnika. Niektóre z nich wymienione zostały powyżej (zainteresowania ucznia, praca rodziców, korepetycje), ale dochodzą tu takie zmienne, jak środowisko wychowawcze, moda na uczenie się lub na nieuczenie się³⁵, posiadana na wejściu wyższa niż przeciętna wiedza uczniów. W tym ostatnim przypadku przyrost wiedzy może być *de facto* mniejszy, pomimo wysokiego poziomu nauczania i dużego wkładu nauczyciela w proces edukacji. Istotny jest fakt, że nauczyciele podzielają pogląd o bezzasadności stosowania tego typu wskaźników.

Praca nauczyciela łączy się z przeżywaniem przeróżnych emocji – od radości wynikającej z tego, że na przykład eeee można kogoś nauczyć eeee do frustracji, kiedy się okazuje, że wysiłek włożony w edukację jakiejś klasy czy konkretnej osoby właściwie nie przynosi efektów. Tę pracę przede wszystkim charakteryzuje to, że musimy cieszyć się z małych sukcesów własnych uczniów, takich, które dla nich są ogromne, ale powiedzmy jeśli chodzi o brutalne szkolne statystyki i na przykład (eee) EWD tak, czyli ten taki system oceny jakości pracy szkoły no one będą powiedzmy niskie tak, natomiast nauczyciel indywidualnie cieszy się z tego, że jego uczeń zamiast 30% na maturze dostaje 55. W skali Polski czy Łodzi nie jest to jakiś rewelacyjny wynik, ale dla konkretnego dziecka jest on bardzo wysoki tak. Także emocje są rzeczywiście związane z pracą takie skrajne bym powiedziała – od radości do frustracji (kobieta, lat 44, nauczyciel języka polskiego, szkoła średnia).

Naturalne jest, że rodzic cieszy się z pozytywnych osiągnięć swojego dziecka. Każdy z nas ma tendencję do przypisywania sobie zasług, nawet takich, na które miał niewielki wpływ. Zachowanie takie podtrzymuje samoocenę oraz wpływa na jakość interakcji społecznych. Sukces innych,

³⁴ Metoda EWD to zestaw technik statystycznych pozwalających zmierzyć wkład szkoły w wyniki nauczania. Więcej na temat EWD czytelnik znajdzie np. w rozdziale czwartym *Raportu o stanie edukacji 2014 – Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, red. R. Dolata, M. Sitek, Warszawa 2015.

³⁵ Moda na nieuczenie się najczęściej obserwowana była w gimnazjach. Nauczyciele w wywiadach podkreślali, że najtrudniej uczy się w klasie drugiej gimnazjum ze względu na fakt braku zainteresowania nauką ze strony uczniów.

w którym mieliśmy choć częściowy udział, cieszy, buduje dodatni afekt. Jest to pozytywne zjawisko w kontekście interakcyjnym. Pozwala nam odczuwać pozytywne emocje w większej liczbie sytuacji. Powoduje, że stajemy się osobami zadowolonymi. Rośnie nasza samoocena, co znowu przekłada się na jakość relacji społecznych. Badani nauczyciele mówili o odczuwanej dumie z powodu zainteresowania uczniów przedmiotem oraz drobnych i spektakularnych sukcesach uczniów.

Sukcesem były czołowe miejsca uczniów w konkursach języka rosyjskiego. Dumna jestem z tego, że kilka moich uczennic ukończyło filologię rosyjską. Jedna uczennica studiowała nawet w Rosji, w St. Petersburgu. To miłe (kobieta, lat 67, emerytowany nauczyciel).

Trudno obiektywnie stwierdzić, czy wybór kierunku studiów przez uczennicę podyktowany był rzeczywistym zainteresowaniem przedmiotem, rozbudzonym przez nauczycielkę, czy wyborem zasugerowanym przez rodziców, znajomych, czy też kwestią przypadku. Jednak uzasadnienie sukcesu przyjęte przez nauczycielkę wskazuje na chęć utrzymania schematu Ja i wiąże się ze wzrostem statusu, co przekłada się na odczuwanie dumy.

Nigdy nie musiałam podnieść głosu, a na moich lekcjach panowało skupienie i cisza. O tym jak umiałam, choć brzmi to nieskromnie (słyszalna duma w głosie), zainteresować uczniów swoim przedmiotem świadczy to, że kilkunastu z nich ukończyło studia polonistyczne (kobieta, lat 84, emerytowany nauczyciel).

Poza chęcią utrzymania schematu Ja, mamy tu do czynienia z atrybucją wewnętrzną oraz refleksją nad przyczynami. Nauczycielka łączy ciszę występującą na lekcji z umiejętnością zainteresowania uczniów przedmiotem oraz z wysoką oceną własnej pracy zawodowej. Ponownie, trudno zweryfikować interpretację zachowań uczniów przytoczoną przez emerytowaną nauczycielkę. Jednakże możliwą interpretacją takiego zachowania młodzieży jest pojawienie się u uczniów emocji strachu wynikającego z wysokiego poziomu władzy nauczycielki.

To jest wdzięczna praca. Widać osiągnięcie swoich celów. Można zaobserwować przełożenie swojej pracy na osiągnięcia ucznia. Mogę cieszyć się sukcesem dziecka jak swoim. Jestem dumna ze swoich uczniów (kobieta, lat 37, nauczyciel).

Najczęściej duma jest reakcją pojawiającą się wówczas, kiedy pracownikowi uda się zrobić lub osiągnąć coś zamierzonego. Rozmówcy wskazywa-

li na to uczucie dumy, uśmiech oraz radość. Opowiadali o podejmowaniu w takiej sytuacji zachowania mającego na celu chwalenie się swoim sukcesem i swoimi osiągnięciami. Duma pojawia się jako reakcja na awans oraz jako efekt kontaktu ze współpracownikami. W innych sytuacjach rozmówcy wskazywali na satysfakcję i/lub zadowolenie jako emocje towarzyszące ich zachowaniom w pracy. Przy czym, należy zauważyć, że satysfakcja i zadowolenie to emocje towarzyszące emocji dumy.

W większości koncepcji dotyczących emocji dumy nacisk kładzie się na czynniki prowadzące do powstania tego uczucia. Badacze zastanawiają się jakie emocje, jakie sytuacje i jakie warunki mogą wywołać uczucie dumy. Kładą nacisk na interakcje jako element wywołujący pojawienie się jej. W niniejszych rozważaniach proponuję poczynić krok dalej i zastanowić się, jak uczucie dumy wpływa na zachowanie, percepcję siebie oraz postawę jednostki. Okazuje się, że uczucie dumy może być kołem napędowym powstania kolejnych pozytywnych emocji oraz może prowadzić do podwyższenia samooceny jednostki. Najczęściej duma implikuje pojawienie się emocji radości i odwrotnie: radość może poprzedzać pojawienie się dumy. Czynnikiem wywołującymi dumę są kolejno:

- podtrzymywanie przez ucznia kontaktu z nauczycielem po skończeniu edukacji w danej szkole;
- wybór przez ucznia kierunku studiów zgodnego z nauczaniem przez nauczyciela przedmiotem;
- możliwość „chwalenia się” uczniem, osiągnięcia uczniów;

Cieszymy się z każdego najmniejszego sukcesu. Ja w swojej pracy zawodowej mam wielu uczniów, którzy poszli na kierunki studiów, moich studiów. Tak, że no myślę, że jest to kilka takich osób, są osoby, które zajmują się teatrem, zajmują się filmem, zajmują się dziennikarstwem. Myślę, że jest to pewnego rodzaju sukces również dla mnie, bo przychodzą i opowiadają o tym. Jest to naprawdę bardzo miłe dla nauczyciela i myślę, że nawet jak znajdzie się raz na jakiś czas uczeń, który, którym można się pochwalić, który ma miłe wspomnienia ze szkołą, z danym przedmiotem to jest to taka perełka, która daje nauczycielowi takich skrzydeł, uskrzydla i jest satysfakcją pewnego rodzaju, tak. Nie dyplom, nie nagroda dyrektora, nie prezydenta, ale właśnie takie efekty, które płyną od dzieci. Absolwenci, którzy nas licznie odwiedzają w szkołach są też pewnego rodzaju no takim, takim uskrzydleniem, że warto pracować, że warto się poświęcać dzieciom, warto się angażować w ich sprawy czasami rodzinne (kobieta, lat 45 lat, obecny nauczyciel);

- wdzięczność płynąca od uczniów;

- oznaki sympatii okazywane przez uczniów (głównie dotyczy to nauczycieli klas młodszych);

Wdzięczność dzieci ich radość i to, że wiem że lubią mnie, że lgną do mnie i satysfakcja jeżeli jednak uda się ich czegoś nauczyć. Tak to bardzo wdzięczna jest taka praca (...) jak mówię najbardziej te efekty widać pod koniec roku, kiedy faktycznie te dzieci się przytulają, nie chcą odchodzić. Cieszę się, że wybrałam ten zawód (kobieta, lat 43, obecny nauczyciel);

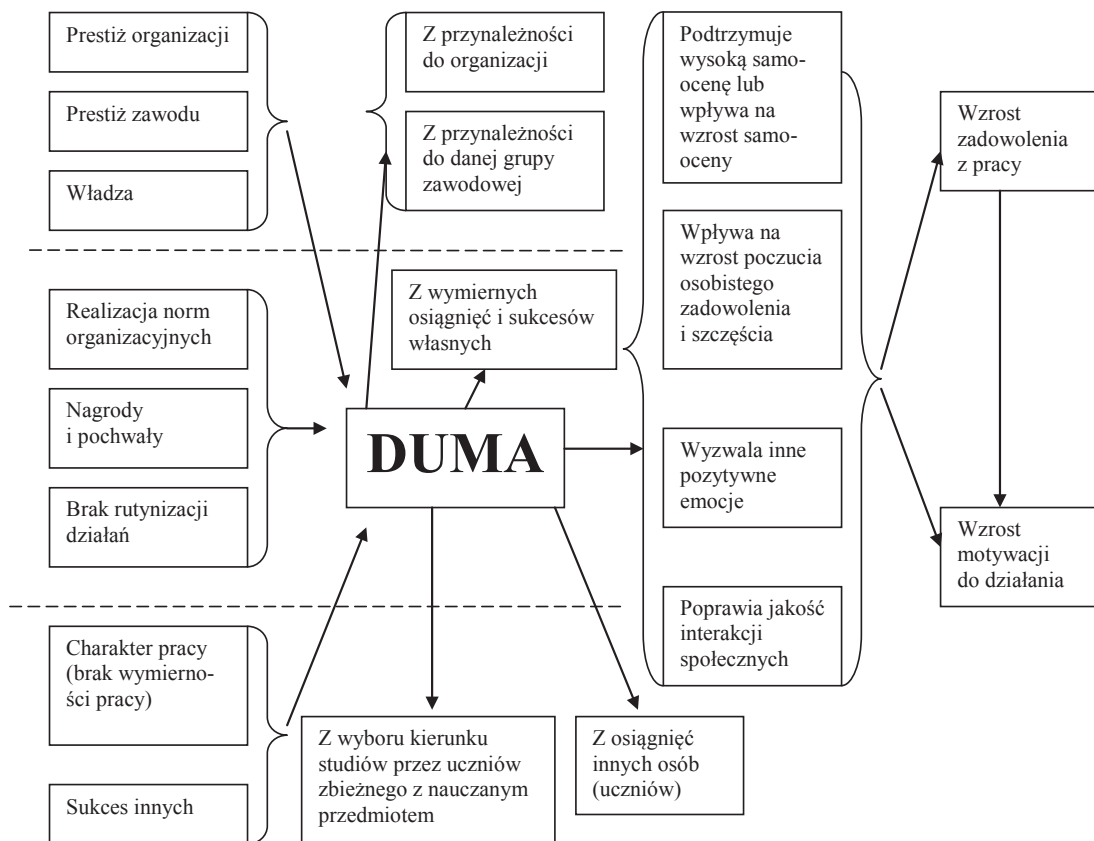
- wywoływanie pozytywnych emocji u uczniów i ich rodziców;
- pozytywne nastawienie do pracy.

Widzę po prostu że są uśmiechnięte dzieciaki, zadowoleni rodzice, to ja też jestem zadowolona z efektów swojej pracy. Myślę, że to jest właśnie zaleta tej pracy. Ta radość moja, dzieciaków i rodziców. Chce mi się wtedy pracować (kobieta, lat 44, obecny nauczyciel).

Nauczyciele starają się doceniać osiągnięcia swoich uczniów i jest to dla nich wymierny wskaźnik ich efektywności. Obecni oraz byli uczniowie nieświadomie przyczyniają się do wzrostu zadowolenia i satysfakcji z pracy nauczyciela. Są miernikiem sukcesu nauczyciela. Może to dodatnio wpływać na powstanie i trwanie interakcji społecznych. Należy jednak zaznaczyć, że duma jednej osoby może powodować zazdrość innej, co będzie z kolei negatywnie wpływać na rodzaj i formę interakcji.

Takim najbardziej pozytywem jest to, że przychodzą absolwenci, którzy czasem skończyli bardzo dawno szkołę. Przychodzą, wyczekują tego dnia otwartego, kiedy można przyjść, przychodzą zawsze bardzo licznie i jest to myślę w takim środowisku nauczycielskim taki bardzo duży pozytyw, gdzie koleżanki i koledzy patrzą krzywym okiem czasami właśnie, że do danej osoby przychodzi tak dużo osób, a do innych mniej. Może to też jest takie śmieszne, ale no niestety tak jest w środowisku nauczycielskim, też jest zazdrość, że ktoś jest bardziej lubiany, a ktoś mniej lubiany, ktoś bardziej wspominany, mniej wspominany (kobieta, lat 45 lat, obecny nauczyciel).

W kontekście niniejszych badań można wskazać, że uczucie dumy wpływa na wzrost motywacji do działania i pracy. Zatem, pracodawcy powinni starać się kreować sytuacje, w których pracownicy będą mogli uczestniczyć w sytuacjach umożliwiających pojawienie się uczucia dumy. Model przyczyn i konsekwencji pojawiania się emocji dumy prezentuje rycina 1.



Ryc. 1. Model przyczyn i konsekwencji pojawiania się emocji dumy

(źródło: opracowanie własne)

Szkoła w retrospektywnej perspektywie uczniów

Jak zostało wspomniane na początku artykułu, szkoła to przede wszystkim jej uczniowie. Bez nich nie byłyby szkoły. Dlatego, moim zdaniem, warto zobaczyć jakie emocje przeżywane w szkolnych murach zostają zapamiętane. Tym samym, można przyjąć założenie, że wpływają one na późniejszą tożsamość jednostki i podejmowane przez nią działania.

W tym celu poprosiłam studentów (31 osób) drugiego roku analityki społecznej, studiujących w trybie dziennym, o przeprowadzenie wywiadów swobodnych dotyczących ich edukacji. Studenci przeprowadzali wywiady wzajemnie między sobą, oparte na krótkich dyspozycjach dotyczących kolej-

nych etapów edukacji z uwzględnieniem (wskazaniem) emocji pojawiających się w toku ich edukacji. Następnie wywiady zostały spisane i zakodowane zgodnie z paradygmatem kodowania otwartego, a następnie zogniskowanego. Autorka zdaje sobie sprawę z jednorodnego doboru respondentów, których stanowią studenci zaledwie jednego kierunku. Uwzględniając jednak fakt zastosowania techniki jakościowej, proponuję krótkie prześledzenie wstępnych wyników tego badania.

Wszystkie wywiady zostały wyraźnie podzielone na etapy szkolne (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia, kilkakrotnie pojawiło się także przedszkole). Świadczyć może to o zróżnicowanym charakterze emocji pojawiających się na różnych szczeblach edukacji, jak również o zmianie statusu podczas przejścia i становieniu punktu zwrotnego w trajektorii jednostki. We wszystkich opisach można odnaleźć informacje o istotności zmiany szkoły oraz towarzyszących tym zmianom emocjom: lęku, strachu, niepokoju.

Oczywiście, gdy już nadszedł ten pierwszy dzień, w którym byłem też pełny obaw i strachu przed tym, co nieznane i przed tym jak będą odbierać moją osobę inni (mężczyzna, lat 23 – etap szkoły podstawowej).

Analizując emocje towarzyszące poszczególnym etapom edukacji, można powiedzieć, że najwięcej emocji pozytywnych towarzyszy edukacji na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Edukacja w klasach 1-3 z reguły budzi radość, ciekawość, zaangażowanie.

Chodzenie do szkoły podstawowej bardzo mi się podobało, te wszystkie prace domowe, dodatkowe zajęcia, kiedy wracałam do domu pierwszą rzeczą jaką się zajmowałam po było odrabianie pracy domowej (kobieta, lat 21 – etap szkoły podstawowej).

Najistotniejsza z punktu widzenia problematyki artykułu jest emocja dumy i związane z nią poczucie satysfakcji. Jest ona wynikiem działania odczytywanego przez ucznia jako osiągnięcie sukcesu. Wymiar sukcesu określany jest indywidualnie przez ucznia, choć jest wzmacniany, kiedy działanie ma charakter publiczny (np. pochwała przy całej klasie, odbiór nagrody na oczach uczniów całej szkoły itp.).

Pojawiło się uczucie samozadowolenia, a może nawet dumy, kiedy zostałem pochwalony przez swoją przedszkolankę, że umiem czytać najlepiej z całej grupy (...). W piątej klasie podstawówki – występ w gminnych zawodach – pierwsze miejsce w biegu na 60 m i skoku w dal. Myślę, że wtedy poczułem coś na kształt nawet i dumy. Osiągnięcie może i dla niektórych niewielkie, dla mnie jednak wymierna na-

groda za aktywność na zajęciach WF-u. Szósta klasa, kolejny występ, tym razem na zakończenie roku i moje pożegnanie ze szkołą podstawową. Główna rola w jednym z dwóch przedstawień, nie czułem zupełnie stresu, wyluzowany odegrałem swoją rolę, po reakcji publiczności wywnioskowałem że nic nie spartoliłem. Było to kolejne uczucie zadowolenia, a przynajmniej kolejne, które pamiętam (mężczyzna, lat 21 – etap przedszkolny oraz szkoły podstawowej).

Emocja dumy wzmacniana jest również przez zachowanie znaczących innych. Ważną rolę w procesie odczuwania emocji dumy odgrywają rodzice, którzy mogą pojawiającą się emocję wzmocnić lub wygasić w procesie interakcji.

Mój tato zawsze powtarza do mnie i siostry, że my jesteśmy inteligentne, co powoduje zawsze dumę. (...) Pod koniec klasy III pisaliśmy tak zwane próbne trzecioteściki, z których dostałam same piątki, testy z ubiegłych lat było ich około 5. Byłam bardzo szczęśliwa, mało osób dostało ze wszystkich piątki, zostałam pochwalona na wywiadówce, rodzice byli bardzo dumni i ja czułam, że w końcu pokazałam na co mnie stać i że dostanę nagrodę i wyjadę po nią na zakończeniu roku szkolnego (kobieta, lat 21 – etap szkoły podstawowej).

Emocja dumy pojawia się również w wyniku rozwiązanego z korzyścią dla ucznia konfliktu z nauczycielem. Studenci pisali o „wygranej z nauczycielem” i odczuwanej satysfakcji.

Warto zaznaczyć, że emocja dumy może mieć charakter zbiorowy i w opisie retrospektywnym niejednokrotnie studenci wskazywali na klasę szkolną jako podmiot zbiorowy jednocześnie odczuwający przeżywaną przez jednostkę emocję dumy.

Dzięki temu czuliśmy jako klasa dumę i wyższość nad innymi piątymi klasami, nie wspominając już o klasach niższych (mężczyzna, lat 20 – etap szkoły podstawowej).

W pisemnych wypowiedziach studentów analityki społecznej w narracjach zaznacza się negatywne zabarwienie emocjonalne. We wspomnieniach edukacji najwięcej mówiono o konfliktach z nauczycielami (rozwiązanych pozytywnie, gdzie nauczyciel potrafił rozwiązać sytuację konfliktową zyskując szacunek i autorytet lub rozwiązanych negatywnie, gdzie nauczyciel stawał się przedmiotem kpín i żartów, wywoływał zachowania agresywne, w tym odwetowe, lub budził lęk i niepokój potęgując brak szacunku, złość i eskalację konfliktu) oraz poczuciu niesprawiedliwości. Opis dumy, radości i satysfakcji pojawia się rzadko i najczęściej związany jest z interakcją z rówieśnikami, a nie wynika z pozytywnych działań nauczyciela.

Podsumowanie

W rezultacie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że występują istotne rozbieżności w postrzeganiu szkoły pomiędzy nauczycielami a uczniami. Nauczyciele w wywiadach podkreślali głównie pozytywne aspekty pracy w szkole. Przedstawiali siebie jako osoby chcące nie tylko przekazać wiedzę, ale także pomóc uczniom w rozwiązaniu różnych problemów, w tym problemów rodzinnych. Niestety, uczniowie w większości nie podzielają tego poglądu. Nauczycieli postrzegają często jako symbol represji i opresji, jako jednostki wywołujące stres, strach, przerażenie, obawę i nie zwracające uwagi na problemy uczniów. Z pewnością, interesujące będzie pogłębienie tych badań i uzyskanie danych od większej liczby byłych uczniów.

Odnosząc się do emocji dumy, jako tej stanowiącej o podtrzymywaniu więzi społecznej oraz zwiększającej samoocenę jednostki, można stwierdzić, że odczuwanie dumy bez wątpienia wpływa na wzrost satysfakcji z pracy, powodując intensyfikację wysiłku pracownika oraz wzrost działań podejmowanych w celu realizacji zamierzeń.

BIBLIOGRAFIA

- Burawoy M., *The Extended Case Method*, Sociological Theory, 1998, 16(1).
- Charmaz K., *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Sage, London – Thousand Oaks – New Delhi 2006.
- Charmaz K., *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Deegan M.J., *The Chicago School of Ethnography*, [w:] *Handbook of Ethnography*, red. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, L. Lofland, Sage, Thousand Oaks 2001.
- Doktór K., *Przedsiębiorstwo przemysłowe. Studium socjologiczne Zakładów Przemysłu Metalowego „Cegielski”*, Książka i Wiedza, Warszawa 1964.
- Dolata R., Sitek M., *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Festinger L., *A theory of social comparison processes*, Human Relations, 1954, 7.
- Glaser B.G., Strauss A.L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago 1967.
- Glaser B.G., Strauss A.L., *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
- Goffman E., *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.
- Gorzko M., *Procedury i emergencja. O metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008.
- Hammersley M., Atkinson P., *Ethnography: Principles in Practice*, Taylor and Francis Group, New York 2007.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.

- Kemper T., *A Social Interactional Theory of Emotions*, Wiley, New York 1978.
- Kemper T., *How many emotions are there? Wedding the social and autonomic components*, *American Journal of Sociology*, 1987, 93, s. 263-289.
- Kemper T., *Predicting Emotions from Social Relations*, *Social Psychology Quarterly*, 1991, 54.
- Kemper T., *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kemper T., *Power, status, and emotions*, [w:] *Emotions a social science reader*, red. M. Greco, P. Stenner, Routledge Taylor and Francis Group, London – New York 2008.
- Konecki K., *W japońskiej fabryce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Konecki K., Pawłowska B. (red.), *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Lutyński J., *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1994.
- Pawłowska B., *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Pawłowska B., *Emocje społeczne w teorii Theodore'a Kempera*, [w:] *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*, red. K. Konecki, B. Pawłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Przybyłowska I., *Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych*, *Przegląd Socjologiczny*, 1978, XXX.
- Raport o stanie edukacji 2014 – Egzamininy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, red. R. Dolata, M. Sitek, IBE, Warszawa 2015.
- Robert Ch., Probst T., Martocchio J., Drasgow F., Lawler J., *Empowerment and Continuous Improvement in the United States, Mexico, Poland, and India: Predicting Fit on the Basis of the Dimensions of Power Distance and Individualism*, *Journal of Applied Psychology*, 2000, 85, 5.
- Scheff T., *Shame and Conformity: The Deference Emotion System*, *American Sociological Review*, 1988, 53.
- Scheff T., *Microsociology. Discourse, emotion, and social structure*, University of Chicago Press, Chicago 1990.
- Scheff T., *Shame and the social bond, and human reality*, Cambridge University Press, New York 2000.
- Scheff T., *Shame and self in society*, *Symbolic Interaction*, 2003, 26.
- Stets J., *Identity Theory and Emotions*, [w:] *Handbook of the Sociology of Emotions*, red. J.E. Stets, J.H. Turner, Springer, New York 2006.
- Strauss A.L., Corbin J., *Grounded Theory in Practice*, Sage, Thousand Oaks 1997.
- Strongman K., *The psychology of emotions. Fifth edition. From everyday life to theory*, Wiley, Chichester 2003.
- Turner J., Stets J., *Socjologia emocji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

GRAŻYNA TEUSZ

ORCID 0000-0003-2745-2480

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZNACZENIE „DOŚWIADCZENIA HERMENEUTYCZNEGO” W UJĘCIU H.-G. GADAMERA DLA EDUKACJI*

ABSTRACT. Teusz Grażyna, *Znaczenie „doświadczenia hermeneutycznego” w ujęciu H.-G. Gadamera dla edukacji* [The Importance of the “Hermeneutical Experience” in H.-G. Gadamer’s View for Education]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 275-284. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.15

The aim of the article is to present the meaning and essence of the “hermeneutical experience” in the H.-G. Gadamer’s perspective for the theory and educational practice. The topics address the relationship between pedagogy and philosophy, the presence of philosophical ideas in the reflection on upbringing and the practice of upbringing.

Key words: H.-G. Gadamer, hermeneutics, experience, education

Rozważając pojęcie oraz istotę doświadczenia hermeneutycznego, H.-G. Gadamer wskazuje trzy czynniki:

- rozważaną przez Arystotelesa jedność i ogólność doświadczenia,
- analizowany przez Hegla dialektyczny charakter wszelkiego doświadczenia,
- dokonujący się w doświadczeniu bolesny i nieprzyjemny proces wglądu i zrozumienia, jako uświadomienie sobie granic i skończoności ludzkiego bytu, powiązany z otwartością na nowe doświadczenie, szczególnie zaś na doświadczenie innego. „Najlepszym świadkiem na potwierdzenie tego trzeciego momentu istoty doświadczenia (...) – pisze Gadamer – byłby Aj-schylos”¹.

* Bezpośrednim impulsem oraz inspiracją do podjęcia tematu stała się lektura książki J. Bür-manna, *Gestaltungspädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische An-*

Jedność i ogólność doświadczenia

Jak zauważa Gadamer, Arystotelesa interesuje w doświadczeniu kwestia procesualnego tworzenia pojęć, zdobywanie w jego wyniku wiedzy i uzyskanie prawdy ogólnej. Ogólność stanowi warunek *sine qua non* poznania naukowego, konieczną przesłankę umożliwiającą poznanie na podstawie obserwacji i wnioskowania.

Jaka to ogólność? Dotyczy ona oczywiście nie poddanych odróżnieniu wspólnych elementów wielu pojedynczych obserwacji. Na ich zapamiętaniu opiera się możliwość przewidywania o jakimś stopniu pewności².

Dla Gadamera doświadczenie istnieje tylko w indywidualnej, jednostkowej obserwacji. Człowiek posiadając zdolność do uogólnienia treści pojedynczego doświadczenia, w zasadniczym znaczeniu odnosi je zawsze do drogi własnego życia, do własnego sposobu egzystencji.

Elementem konstytutywnym doświadczenia jest również to, że obowiązuje ono, zachowuje swoją moc, tak długo, dopóki nie zostanie zmienione, czy niekiedy wręcz unieważnione, zanegowane przez rezultaty nowego doświadczenia³.

Zawiera się w tym – pisze Gadamer – zasadnicza otwartość doświadczenia na nowe doświadczenie – nie tylko w tym ogólnym sensie, że błędy są korygowane; raczej zgodnie ze swą istotą wymaga ono ciągłego potwierdzania i dlatego z konieczności staje się czymś innym, gdy brak jest tego potwierdzenia (*ubi reperitur instantia contradictoria*)⁴.

Owa „ogólność doświadczenia” charakteryzuje u Arystotelesa, zdaniem Gadamera, pojęcie indukcji. Z wielu pojedynczych spostrzeżeń, poprzez zapamiętanie i sumowanie wielu szczegółów, wyłania się jedność czegoś ogólnego.

Wydaje się – zauważa Arystoteles – że doświadczenie jest czymś podobnym do wiedzy i umiejętności, ale w rzeczywistości wiedza naukowa i umiejętności praktyczne

sätze eines persönlichen bedeutsamen Lernens, Klinkhardt 1992. Dla autora perspektywą oglądu struktury doświadczenia w ujęciu H.-G. Gadamera oraz jej znaczenia jest specyficzny charakter procesu zachodzącego w Pedagogice Gestalt oraz Terapii Gestalt (s. 203-227). Jak pisze: „Ich möchte darauf abschließend eingehen, um dann einige Gesichtspunkte aufzuzeigen, die auch für gestaltpädagogische (und –therapeutische) Lernprozesse von Bedeutung sind” (s. 219).

¹ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Kraków 1993, s. 332.

² Tamże, s. 327.

³ J. Bürmann, *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung*, s. 208.

⁴ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 328.

wypływają u ludzi z doświadczenia. (...) Wiedza praktyczna rodzi się wtedy, gdy z wielu postrzeżeń doświadczalnych tworzy się ogólny sąd o podobnych rzeczach. (...) Doświadczenie jest poznaniem poszczególnych przypadków. A wiedza jest poznaniem ogółu⁵.

Doświadczenie, jego ogólność, jego wkład w tworzenie pojęć, stanowi poiekąd dla Arystotelesa, jak to objaśnia Gadamer, jedność naukowego pojęcia lub zasady. Zarazem jednak „doświadczenie istnieje zawsze tylko w jednostkowej obserwacji. Nie jest poznawane jako już z góry ogólne”⁶.

Sposób tworzenia pojęć, wyrażony w Arystotelesowskim obrazie „uciekającego wojska”⁷, poddaje Gadamer zasadniczej reinterpretacji. Jego zdaniem, obraz greckiego filozofa ilustruje narodziny doświadczenia jako momentu, który nie jest zależny od czynników zewnętrznych, ale stanowi proces nieprzewidywalny, spontaniczną, otwartą interakcję. Proces nabywania doświadczenia dokonuje się zatem bez uprzedniego, gotowego scenariusza⁸. Jest on ponadto zawsze powiązany z ontologicznie pierwotną, jak to ujmuje Gadamer, ogólnością pojęcia oraz konkretnością sytuacji, określonym momentem.

Doświadczenie *sensu stricto* naukowe zorientowane jest na odkrywanie i formułowanie twierdzeń ogólnych, zasad obiektywizujących określone dane. „Doświadczenie nie jest samą nauką, ale stanowi jej konieczną przesłankę. Musi się już wcześniej potwierdzić, tj. poszczególne obserwacje muszą dawać w prawidłowy sposób to samo”⁹. Zachodzi jednak, jak zauważa Gadamer, powołując się na Diltheya, konflikt między nauką a filozofią życia¹⁰. Pewność nauki zasadza się na systematyzowaniu procesów poznawczych, jest rezultatem krytycznej metodologii, wychwytuje to co reprezentatywne w świecie i przedmiotach, to co jednoznacznie pewne i niepowątpiewalne¹¹.

⁵ Arystoteles, *Metafizyka*, przekł. K. Leśniak, Warszawa 1983, ks. I, 981a.

⁶ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 328.

⁷ Gadamer pisze: „Logikę tego procesu przedstawia Arystoteles bardzo pięknym obrazem. Porównuje wielość czynionych obserwacji z uciekającym wojskiem. Również one uchodzą, to znaczy nie zatrzymują się. Gdy jednak pośród tej powszechnej ucieczki jakaś obserwacja potwierdzi się w powtórnym doświadczeniu, wówczas zatrzymuje się. Następuje wtedy niejako pierwszy wyłom w powszechnej ucieczce. Gdy dołączą inne, to w końcu całe uciekające wojsko się zatrzyma i znów będzie słuchać jednego dowódcy. Spójne opanowanie całości uzmysławia tu naturę nauk. Obraz ten ma pokazywać, jak w ogóle może dojść do zaistnienia nauki, tj. prawdy ogólnej, która przecież nie może zależeć od przypadkowych obserwacji, lecz winna obowiązywać jako naprawdę ogólną”. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 328 – 329.

⁸ J. Bürmann, *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung*, s. 210.

⁹ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 327.

¹⁰ Tamże, s. 227.

¹¹ Tamże, s. 234.

Obok tego znajduje się jednak jeszcze to, co Gadamer nazywa, w ślad za fenomenologiczno-egzystencjalnym nurtem myślenia, przede wszystkim zaś za Edmundem Husserlem, „światem życia”.

Przeciwstawiając się pojęciu świata obejmującemu uniwersum tego, co obiektywizowalne przez nauki, Husserl – pisze Gadamer – nazywa to fenomenologiczne pojęcie świata „światem życia”, tj. światem, w którym żyjemy w naturalnym nastawieniu i który nigdy nie staje się dla nas jako taki przedmiotem, lecz stanowi już z góry dane podłoże wszelkiego doświadczenia. (...) Jako horyzontu ów „świat” jest istotowo odniesiony do subiektywności, a odniesienie to oznacza zarazem, że istnieje on „w strumieniu chwil”. Świat życia istnieje w ruchu stałej względności obowiązywania¹².

Dla Gadamera Husserlowski „świat życia” oddaje prawdę o dziejowości doświadczenia, wyraża wspólnotowość ludzkiego doświadczenia, ale przede wszystkim jego rys osobowy. Istotnym zaś znamieniem tej osobowej optyki jest dążność podmiotu do zrozumienia świata i samozrozumienia. Rzeczywistość bycia wyznacza ruch myśli; oczywistość, konkretność życiowego kontekstu, subiektywne ogarnięcie życiowej sytuacji, egzystencjalnego „tu i teraz” i stapia się następnie, jak to ujmuje Gadamer, z horyzontem treści tradycji historyczno-kulturowej.

W procesie rozumienia następuje rzeczywiście stopienie się horyzontów, które wraz z zaprojektowaniem horyzontu historycznego zarazem go znosi. Kontrolowany proces takiego stapiania się określiliśmy jako zadanie efektywnodziejowej świadomości¹³.

Dialektyczny charakter oraz negatywność doświadczenia

Dialektyczny charakter struktury doświadczenia, polegający na *sui generis* odwróceniu świadomości, na zanegowaniu, zakwestionowaniu subiektywnej pewności, eksplanuje Gadamer opierając się na myśli Hegla, w której doświadczenie jest uważane za samorealizację sceptycyzmu¹⁴.

W istocie (...) doświadczenie jest zawsze doświadczeniem negatywnym. (...) W obliczu doświadczenia, jakie się robi z jakimś innym przedmiotem, zmienia się jedno i drugie, nasza wiedza i jej przedmiot. Wiemy teraz inaczej i lepiej, a to oznacza: sam przedmiot „nie wytrzymuje”. Nowy przedmiot zawiera prawdę o starym. (...) Tym samym zaś pojęcie doświadczenie o które tu chodzi, ujawnia pewien jakościowo nowy moment. Nie oznacza tylko doświadczenia w sensie nauk, jakich ono o tym lub owym dostarcza. Oznacza doświadczenie w całości. Jest to owo doświadczenie, które musi być ciągle nabywane i którego nikt nie może uniknąć. Doświadczenie jest tu czymś, co należy do

¹² Tamże, s. 241.

¹³ Tamże, s. 290-291.

¹⁴ Tamże, s. 330.

dziejowej istoty człowieka. (...) Doświadczenie w tym sensie zakłada (...) z konieczności wiele zawiedzionych oczekiwań jako jedyną drogę nabywania doświadczenia. (...) Każde doświadczenie, które zasługuje na to miano, przekreśla jakieś oczekiwanie. Tak więc jako swój istotowy moment dziejowy byt człowieka zawiera zasadniczą negatywność, która występuje w istotowej relacji doświadczenia i zrozumienia¹⁵.

Analizowany przez Hegla dialektyczno-negatywny proces doświadczenia – zauważa Gadamer – ukazuje w konsekwencji zmianę wiedzy o świecie, ale i zmianę podmiotu o sobie, zmianę samoświadomości.

Doświadczony jawi się raczej jako radykalnie niedogmatyczny, jako ktoś, kto z racji tak wielu doświadczeń i nauki, jaką z nich wyciągnął, jest właśnie szczególnie predestynowany do tego, by robić nowe doświadczenia i na nich się uczyć. Dialektyka doświadczenia spełnia się nie w zamykającej wiedzy, lecz w owej otwartości na doświadczenie, powodowanej przez samo doświadczenie¹⁶.

Samoświadomość, samopoznanie określa się poprzez proces interakcji, zachodzący pomiędzy człowiekiem i rzeczywistością, człowiekiem i światem, nade wszystko zaś pomiędzy osobą i osobą. Rezultatem nie jest tylko poszerzona wiedza, ale nade wszystko jakościowo nowy stopień ontologicznej pewności siebie, zaznaczający się zwiększonym poziomem autorefleksji i samozrozumienia.

Zasada doświadczenia zawiera nieskończenie ważne określenie, że aby przyjąć i uznać za prawdziwą jakąś treść, człowiek musi sam przy tym być, a dokładniej że taką treść ma on znajdować jako pozostającą w jedności i zespoloną z jego *pewnością samego siebie*¹⁷.

Proces doświadczenia skupi zatem w sobie dwa aspekty poznawcze: przedmiotowy i podmiotowy, osobowy.

Wgląd i samozrozumienie jako istotne momenty doświadczenia

Dla Gadamera właściwe doświadczenie to takie, „w którym człowiek uświadamia sobie swą skończoność”¹⁸, swoje granice. Odwołuje się w tym kontekście do Ajschylosa, a raczej do jego formuły uczenia się przez cierpienie. Przez cierpienie, a więc przez rozczarowania, zawiedzione nadzieje,

¹⁵ Tamże, s. 331-332.

¹⁶ Tamże, s. 332.

¹⁷ G.W.F. Hegel, *Encyklopedia nauk filozoficznych*, cyt.za: H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 331.

¹⁸ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 333.

przez żywione złudzenia i bolesną akceptację rzeczywistości takiej, jaką ona jest, przez uznanie granic „wszelkiego przewidywania i niepewność wszelkich planów”¹⁹.

Dokonywana przez Gadamera deskrypcja nowej świadomości doświadczenia hermeneutycznego polega głównie na wydobyciu aspektu zmiany, jaka zachodzi w relacji człowieka do świata, na podkreśleniu otwartości osoby w tworzeniu i przeżywaniu siebie w różnorodnych płaszczyznach własnej podmiotowości²⁰. Gadamer zaznacza przy tym, że jest to zawsze podmiotowość charakteryzująca się własną dziejowością, dziejowością historycznie jednorazową, ale zakotwiczoną w nurcie historii i tradycji. I tylko w takim odniesieniu staje się ona świadomością efektywnodziejową²¹.

Wydobyte momenty struktury doświadczenia odnosi następnie Gadamer do sensów tkwiących w sposobach doświadczenia *ty*.

Istnieje – pisze filozof – pewne doświadczenie *ty*, które poszukuje typowości w zachowaniach bliźnich i na gruncie doświadczenia potrafi te zachowania przewidzieć. Nazywany to doświadczenie znajomością człowieka. Rozumiemy innego tak, jak rozumiemy jakiś typowy proces w polu naszego doświadczenia, tj. możemy się nim posłużyć. Zachowanie innego służy nam za środek do naszych celów jak wszelkie pozostałe środki. Patrząc od strony moralnej, taki stosunek do innego jest czystym egoizmem i przeczy moralnemu przeznaczeniu człowieka²².

Istnieje też według Gadamera takie doświadczenie i rozumienie *ty*, gdy

pomimo wciągnięcia osoby w doświadczenie *ty*, rozumienie *ty* jest swego rodzaju samoodniesieniem. Rodzi je dialektyczny pozór, jaki niesie z sobą dialektyka relacji *ja – ty*. Relacja *ja – ty* nie jest bezpośrednia, lecz stanowi stosunek refleksywny²³.

W rezultacie może być tak, że

każdy z partnerów tego stosunku przewyższa innego na drodze refleksywnej. Uważa, że roszczenie innego zna sam z siebie, a nawet lepiej rozumie innego niż on sam siebie rozumie. *Ty* traci przez to bezpośredniość, z jaką zwraca się ku danej osobie. Jest ono rozumiane, ale (...) jest antycypowane i uchwytywane refleksywnie ze stanowiska innego²⁴.

Rozumiejąc innego, wychodząc z założenia, że się go zna, „odbiera mu się zasadność jego roszczeń”²⁵. Ta, jak to nazywa Gadamer,

¹⁹ Tamże.

²⁰ Zob. J. Bürmann, *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung*, s. 218.

²¹ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 336.

²² Tamże, s. 334.

²³ Tamże, s. 335.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże.

dialektyka troskliwości daje w ten sposób o sobie znać, gdyż przenika wszelkie międzyludzkie stosunki jako zreflektowana forma dążenia do dominacji. Ambicja, by rozumieć innych już z góry, pełni funkcję trzymania się w istocie z dala od roszczenia innego. Jest to dobrze znane ze stosunku pedagogicznego, tej autorytarnej formy troskliwości²⁶.

Trzecim aspektem doświadczenia ty jest doświadczenie granicy związane z otwartością na drugiego i na tradycję. Chodzi o doświadczenie drugiego w pełnej prawdzie jego bytu, z prawem do jej wyrażenia, ponieważ

w relacjach międzyludzkich – zauważa Gadamer – chodzi o to, by ty doświadczać rzeczywiście jako ty, tj. nie przeoczyć jego zagadnienia i pozwolić mu coś o sobie powiedzieć. Zawiera się w tym otwartość. (...) Bez takiej otwartości na siebie nawzajem nie ma rzetelnego związku między ludźmi²⁷.

Ma to daleko idące konsekwencje, ponieważ zmienia nie tylko stosunek do drugiego, ale również odniesienie do samego siebie. „Otwartość na innego obejmuje (...) uznanie, że muszę w sobie przyjąć coś przeciw sobie...”²⁸.

Znaczenie dla edukacji

Pytanie o znaczenie, o inspirację koncepcji doświadczenia hermeneutycznego w rozumieniu Gadamera dla edukacji wpisuje się w problematykę związków między pedagogiką a filozofią, w zagadnienie obecności filozoficznych rozważań i rozpoznań w teorii i praktyce edukacyjnej²⁹.

Dla pedagogów (i pedagogiki) istotne są koneksje z filozofią, bo filozofia daje szansę lepszemu zrozumieniu świata ludzi i ich myśli, idei, lepszemu zrozumieniu inspiracji płynących do refleksji o wychowaniu oraz do praktyki wychowania³⁰.

Wydaje się, że Gadamerowska teoria doświadczenia hermeneutycznego może stanowić bardzo istotny kontekst dla myślenia o edukacji. Idee autora *Prawdy i metody* zakreślają wizję rzeczywistości oraz obraz natury ludzkiej, obraz człowieka, który dla refleksji i praktyki edukacyjnej ma przede wszystkim to znaczenie, że łączy, jak to trafnie ujmuje A. Folkierska, „dialektykę

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 336.

²⁸ Tamże.

²⁹ Zob. na ten temat: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław 2005.

³⁰ T. Lewowicki, *Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, Colloquia Communia, 2003, 2, s. 18.

myślenia z dialektycznym procesem życia³¹. Dotyczy to przede wszystkim założenia o prymarnej wartości relacji do świata i do drugiego (*ty*). To wzajemne odniesienie powinno być nacechowane bezpośredniością, otwartością oraz gotowością do przyjęcia rzeczywistości, jak również drugiego w całej ontologicznej prawdzie. Niedopuszczalny jest w tym zakresie jakikolwiek fragmentaryzm czy redukcjonizm. Zachodziłby on na przykład wówczas, kiedy edukacyjna aktywność traciłaby z pola widzenia wagę i znaczenie poszczególnych światów ludzkiego życia, zakotwiczonych w podmiotowych *ja* osób, które w ramach wyznaczonych przez te światy doświadczają niepowtarzalności i jedyności swojej egzystencji. Chroni to także przed iluzorycznym przeświadczeniem, że można osiągnąć poznanie drugiego wbrew czy też pomimo jego samopoznania, niejako za niego, odbierając mu poprzez tak praktykowaną „dialektykę troskliwości (...)” zasadność jego roszczeń³². Przywraca natomiast szacunek i zrozumienie dla konstytuującej świat subiektywności, żyjącego tu i teraz człowieka. To ukierunkowanie na świat osoby jest nastawieniem personalistycznym. Jest to, jak się wydaje, przesłanka mająca dla działań edukacyjnych zasadnicze znaczenie.

Chodzi bowiem o to, aby w podejmowanych aktywnościach w relacji nauczyciel – uczeń punktem wyjścia uczynić ujmowane doświadczenia tak, jak one się jawią, to znaczy w sposób niezapośredniczony przez konstrukty świadomości, które niejednokrotnie zniekształcają, wykrzywiają, fałszują, upraszczają całą relację. Podmiot – uczeń powinien być zatem zakładany jako ktoś, dla którego jego obszar osobistego doświadczenia ma istotne znaczenie, sens i ważność. Staje się on tym samym partnerem, podmiotem apelującym o rozumiejącą interpretację swojej drogi życia.

W tej perspektywie dopiero ujawnia się źródłowa postać edukacyjnego poznania i działania. Tą źródłową postacią jest życiowa historia oraz kontekst, przeszły i terażniejszy, drugiego, zarówno nauczyciela jak i ucznia. Poważne potraktowanie owego świata życia indywidualnego *ja*, uchwycenie go następnie w perspektywie ponadjednostkowego *my*, w dalszej zaś kolejności poszerzenie o perspektywę dziejowego rozumienia człowieka w ogóle sprawia, że refleksja i działalność edukacyjna zyskuje zupełnie nową dynamikę. W rezultacie, osiągnane w procesie edukacyjnej aktywności rozumienie, konfrontowane z wyszczególnionymi płaszczyznami, staje się procesem, w którym przeszłość, w myśl koncepcji Gadamera, stapia się z terażniejszością. Specyficzną bowiem cechą, ontycznym wyróżnikiem ludzkiego *ja* jest to, że jest ono bezpośrednio i żywo zainteresowane własną biografią w jej konkretnej jednostkowości istnienia i przebiegu, stara się dostrzegać w nim jakiś sens, bądź też niejednokrotnie usilnie go poszukiwać. Partykularność

³¹ A. Folkierska, *Jaka filozofia, jaka pedagogika?* [w:] *Filozofia a pedagogika*, s. 45.

³² H.-G., Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 335.

uświadomienia sobie postaci i znaczenia własnej drogi życia stanowi zarazem centralny wymiar wglądu, samozrozumienia i samopoznania, uznania i akceptacji, jak mówi Gadamer, własnych granic. Można przyjąć, że każda edukacyjna aktywność, realizująca się poprzez wychowanie i kształcenie, powinna być ukierunkowana na uzyskiwanie wglądu w antropologiczne granice. Odkrycie i uświadomienie sobie tychże granic jest zadaniem stojącym przed uczniem, ale nade wszystko przed nauczycielem, jeżeli chce on rozumieć ucznia i służyć mu pomocą w procesie pełniejszego samopoznania oraz coraz dojrzalszej akceptacji własnego ja i własnej sytuacji życiowej.

Aby lepiej wyrazić na czym polega rozumienie tradycji, przeszłości oraz rozumienie drugiego Gadamer formułuje postulat „wstawienia się w jakąś sytuację”. Dla sfery edukacyjnej może on stanowić bardzo instruktywne wskazanie.

Gdy wstawiamy się np. w sytuację innego człowieka, to będziemy go rozumieć, tzn. uświadamiać sobie jego inność, a nawet nieredukowalną indywidualność właśnie przez to, że wstawiamy się w jego sytuację. Takie wstawienie się nie polega ani na wczuciu się jednej indywidualności w inną, ani na przyłożeniu do innego własnej miary, lecz oznacza zawsze wzniesienie się do wyższej ogólności, która przewyżcza nie tylko własną szczególność, ale też szczególność innego³³.

Droga Gadamerowskiej myśli to droga ujmowania ludzkiego doświadczenia siebie, drugiego oraz rzeczywistości w ich źródłowej postaci tak, jak one się prezentują, niezapośredniczone przez apriorycznie przyjęte, gotowe formuły i konstrukty myślowe. Filozof próbuje wypracować sposoby ujmowania prawdziwej postaci życia, jego uwarunkowań i granic. Formułowane idee: otwartości wszelkiego doświadczenia, jego negatywności, to znaczący możliwości zaprzeczenia dotychczasowej wiedzy i zyskiwania w wyniku doświadczenia nowego jej poziomu, nade wszystko zaś zyskiwania nowego jakościowo momentu pewności siebie oraz konieczności doświadczania drugiego w całej prawdzie jego bytu i egzystencjalnych ram, w jego niepowtarzalnej, jednostkowej podmiotowości, stanowić mogą dla procesów edukacyjnych istotny kontekst, ważną perspektywę i punkt odniesienia.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles, *Metafizyka*, przekł. K. Leśniak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Bürmann J., *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlichen bedeutsamen Lernens*, Bad Heilbrunn/OBB, Klinhardt 1992.

³³ Tamże, s. 289.

- Dehnel P., Gutowski P. (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław 2005.
- Folkierska A., *Jaka filozofia, jaka pedagogika?* [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław 2005.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 1993.
- Lewowicki T., *Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, *Colloquia Communia*, 2003, 2.

HANNA KARASZEWSKA
ORCID 0000-0002-7250-8722

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER
ORCID 0000-0003-1870-0876

EWELINA SILECKA-MAREK
ORCID 0000-0003-3710-0470

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

INCREASING ROLE OF MEDIATION IN CONFLICT RESOLUTION IN THE FAMILY

ABSTRACT. Karaszewska Hanna, Rajewska de Mezer Joanna, Silecka-Marek Ewelina, *Increasing Role of Mediation in Conflict Resolution in the Family* [Rosnąca rola mediacji w rozwiązywaniu konfliktów w rodzinie]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 285-299. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.16

Conflict-related and disputable situations have been present in our lives since ancient times, when people have become aware of the need to protect their rights and interests, sometimes at odds with the aspirations of others. The conflict that emerges between people disturbs their relationships and poses a threat to the proper functioning of people, bringing with them negative emotions. However, it can be an opportunity for development, be treated as a change in interpersonal relationships and can ultimately produce positive effects. Mediation offers a possibility of converting the negative aspects of the conflict into constructive solutions.

Being voluntary, confidential, non-formal, out-of-court proceedings, it enables the parties to come to an agreement, offering them the opportunity to actively participate in shaping the legal and social situation and exercising their rights and interests in the spirit of consensus. In the mediation process, the parties use the support of a professional, impartial, neutral mediator. The authors of the article promote the idea of mediation with full conviction that it is a valuable and effective way for conflicted parties and third parties and their relatives to reach a consensus on various issues, including family matters.

Key words: mediation, mediation proceedings, mediator, conflict, dispute resolution

Since ancient times, people have been coming across situations where there is a difference of opinion or interests that causes conflicts between individuals and social groups.

A conflict is a phenomenon that people experience on various levels of their functioning. The characteristics of this phenomenon are influenced by the frequency, intensity level, solutions adopted and consequences of conflict situations.¹

Everyday conflicts, related both to one's family and one's functioning in the widely-understood society, school, peer, work and business environments, disrupt interpersonal relations and pose a threat to the correct functioning of an individual.

When starting various types of interpersonal relationships (e.g. with one's colleagues, spouse, family and in professional contexts), an individual often enters a world that is different from theirs with respect to values, interests and objectives. The individual comes across other people's actions that may be contradictory or at variance with their own objectives.²

A conflict of interests leads to a situation where the parties that depend on each other can only notice the differences that are impossible to reconcile. The conflict is accompanied by negative emotions; yet, it should also be treated as a chance to grow and as a breakthrough in interpersonal relations. When it is created, it means that those involved perceive each other as an obstacle in achieving their objectives, and as ones who have no positive features, cause dislike and anger.³ Publications on the subject follow C.W. Moore's distinction into relationship, data, interest, structural and value conflicts.⁴ And yet, as noted by A. Zienkiewicz, not only can conflicts antagonize but they can also bring individuals together, and above all they reflect the dynamics of change and development in the community. They can unite and have a constructive influence or fulfil destructive functions.⁵ Solving a conflict, looking at it from the other party's perspective or simply making an attempt to meet the conflicted party are all possible thanks to the institution of mediation.

The idea of conflict resolution using alternative methods (alternative dispute resolution – ADR⁶) originated in ancient times, whereas compensation and conflict resolution by means of negotiation and agreement between

¹ S. Byra, *Konflikt interpersonalny – istota i funkcje*, [in:] *Profesjonalny mediator. Zostań nim. Poradnik metodyczny*, Ed. A. Lewicka, Lublin 2008, p. 171.

² *Ibidem*, p. 172.

³ H. Karaszewska, *Mediacja jako dobrowolny sposób rozwiązywania konfliktów w rodzinie*, [in:] *Horizonty pedagogiki resocjalizacyjnej*, Eds. A. Barczykowska, M. Muskała, Poznań 2017, p. 409-423.

⁴ More: Ch.W. Moor, *The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict*, Third Edition, San Francisco 2003; M. Szczepański, *Propedeutyka konfliktu*, [in:] *Negocjacje wśród ważnych zagrożeń i ukrytych możliwości*, Eds. W.J. Paluchowski, R. Kaczmarek, M. Skrzypczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

⁵ A. Zienkiewicz, *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*, Warszawa 2007, p. 21.

⁶ Alternative ADR methods of conflict resolution mean "amicable and conciliatory ways of solving conflicts and dispute based on the idea of striving after agreement and finding a com-

the perpetrator and the victim, families, clans or tribal groups have been known since before organized state structures appeared.⁷ Jewish, Christian, Buddhist, Islamic and Hindu cultures once worked out and continue to use amicable methods of conflict resolution as part of the so-called arena of conflict.⁸ ADR was created in the United Kingdom, and its assumptions were intensively developed back in the late 19th and early 20th centuries in the United States. In the 1970s, the potential of alternative methods started to be also used in France, Italy, Spain, and Central and Eastern Europe. In Poland, ADR flourished especially in the 1990s.⁹ From the formal point of view, alternative methods of dispute resolution can be divided into primary and derivative. Med-arb, arb-med, neutral fact finding, med.-fact finding, early neutral evaluation, neutral/confidential listener, litigation management, corporate ombudsman and Multi-Steps ADR all belong to mixed (derivative) forms. Among the primary forms, mediation is the most distinctive one, and apart from it, negotiations, conciliation and arbitration are distinguished.¹⁰

Since time immemorial, mediation has been perceived as a constructive form of solving conflicts in many cultures. It has been used not only in the process of arriving at a compromise in religious disputes, but also in secular conflicts.¹¹

Mediation is defined as a process or form of intervention in a dispute and its objective is to help people communicate. The “mediation” term comes from the Greek word “medos”, meaning intermediary, neutral and not belonging to any of the parties. In Latin, the word “mediatio” means agency, i.e. a procedure of intermediating in a dispute that should lead the conflicted parties to an agreement.¹² On the other hand, the Italian word “mediare” is translated as intermediating in a dispute.¹³

promise to solve a conflict situation” after: A. Kalisz, A. Zienkiewicz, *Mediacja sądowa i pozasądowa. Zarys wykładu*, Warszawa 2009, p. 26.

⁷ A. Matysiak-Błaszczuk, J. Rajewska de Mezer, *Mediacja jako szansa pojednania sprawcy i ofiary przestępstwa w sprawach z zakresu prawa karnego*, Studia Edukacyjne, 2016, 39, p. 171.

⁸ S.M. Kulag (Ed.), *Mediacja jako alternatywa dla sądu, a usprawnienie pracy wymiaru sprawiedliwości. Uwagi na tle instytucji mediacji w systemie prawa polskiego*, Brześć 2007, p. 88 and n.

⁹ More: H. Przybyła-Basista, *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym. Gotowość i opór małżonków a efektywność procesu mediacji*, Katowice 2006, p. 17; A. Kalisz, A. Zienkiewicz, *Mediacja sądowa i pozasądowa*, p. 28 and n.

¹⁰ See: A. Mól, *Pojęcie i znaczenie alternatywnych metod rozstrzygania sporów*, Przegląd Prawa Handlowego, 2001, 12, p. 31; M. Romanowska, *Miejsce mediacji wśród ADR w Wielkiej Brytanii i Polsce*, ADR, 2010, 1, p. 95.

¹¹ E. Grudziewska, A. Lewicka-Zelent, *Kompetencje mediacyjne w profesji pracownika socjalnego*, Warszawa 2015, p. 25.

¹² E. Smoktunowicz, *Wielka encyklopedia prawa*, Białystok – Warszawa 2000, p. 440.

¹³ See: M. Bobrowicz, *Mediacje gospodarcze – jak mediować i przekonywać*, Warszawa 2004, p. 13; *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2006.

Mediation is often called a procedure of conflict resolution where the mediator accompanies the participants/parties in the process of arrangements by helping them facilitate communication, defining contentious issues, stating the needs and interests of each party, and – if they are willing – working out a mutually conscious and satisfying agreement. Mediation is used in juvenile, penal and civil cases. It can thus be applied in a conflict situation that occurred as a result of committing a punishable act, crime, or conflict in the family (e.g. divorce, problems with regulating contacts between parents and their child), as well as in a conflict situation that occurred in a peer group, at school or at work. As mediation is used in such a variety of situations, one can say that it creates a possibility of reaching an agreement by the conflicted individuals. It is not a form of therapy or meeting during which the mediator hands ready-made solutions to the parties; it can, however, allow the conflicted parties to hear and listen to the needs of each of them. Mediation is not equivalent to counselling or arbitration, either; nor does it serve as a panacea to solve every conflict. It creates an opportunity for an individual to present the problem from their own perspective and decide on the case, and at the same time take on responsibility for their own actions and decisions. It makes it possible to notice the perspective of the other party, and above all understand it. Mediation also allows the parties to minimize their fear of the behaviour of the party that they are at conflict with. It also makes it possible for an individual to understand the damage caused and forgive the harm experienced. It is also an opportunity to improve disrupted relations, or even rebuild them and reach compensation faster than in case of court proceedings. Mediation respects the interests of both parties, and the solutions are actively worked out by the conflicted individuals themselves.¹⁴ According to Ch.W. Moore, mediation can be understood as a method of restoring relations of trust and mutual respect between the parties and as an intervention of a third person who is not involved in the conflict, is accepted and is not entitled to make decisions related to solving the dispute.¹⁵ The process of mediation can decrease tension and anger levels, and clarify misunderstandings that were the basis of the conflict that occurred. “It was proved that not only does mediation make it possible to calmly agree on the rules of further co-existence, but, most importantly, it also allows the members of one family to stay in contact”.¹⁶ The Recommendation No R (98) of the Committee of Ministers of the Council of Europe passed on 21 Jan-

¹⁴ H. Karaszewska, *Mediacja jako dobrowolny sposób*, p. 416.

¹⁵ Ch.W. Moor, *The Mediation Process*, p. 15.

¹⁶ M. Romanowska, *Miejsce mediacji*, p. 110-111 quoted after: A. Bieliński, A. Kaftańska, *Kilka uwag na temat mediacji rodzinnych*, Kwartalnik ADR, 2011, 3, p. 25.

uary 1998 underlined that using mediation between family members can contribute to improving communication and decreasing the level of conflict between them, and ensuring the continuity of contacts between parents and children. It can also decrease the social and economic costs of divorce for the parties involved and the state, as well as shorten the time that would otherwise be necessary to solve the conflict.¹⁷ Phrasing one exhaustive definition of mediation is difficult due to its multiple types and diversity of objectives that it can fulfil.¹⁸ To make a synthesis of the features of this form of approach to a conflict, one can say that:

Mediation is a voluntary, confidential, non-formalized and out-of-court form of proceedings where it is possible for the parties to reach an agreement or agree to a settlement. It gives the option to actively participate in shaping the legal and social situation of the participants and arrive at a consensus that takes into account their rights and interests with the support of a professional, impartial and neutral mediator. Mediation is carried out in many cases; it has also been used at schools. It was the recommendation of the Ombudsman for Children to introduce mediation to Polish schools and facilities, as mediation was recognized to be an alternative method to traditional ways of dispute resolution that introduces the culture of dialogue and sense of joint responsibility in shaping the atmosphere at school.¹⁹

Irrespective of the type of the conflict, there is a set of repeatable rules that characterize mediation:

a. Freedom – the parties agree to participate in mediation proceedings. The consent can be withdrawn at any stage of the mediation by each party, which the parties have to be informed about at the beginning. The participants of mediation proceedings cannot be under any form of pressure or force linked to their participation in mediation.

b. Impartiality – the parties of mediation have equal rights and should be treated equally.

c. Confidentiality – the course of mediation proceedings is protected by secrecy.

d. Neutrality – the mediator cannot impose their own proposals for dispute resolution on the parties. The agreement is worked out by the parties themselves. The mediator cannot derive any benefits from the subject of negotiation.

¹⁷ The Recommendation is available at: <http://ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/mediacje/publikacje> [accessed on: 16.01.2019].

¹⁸ See: E. Gmurzyńska, R. Morek, *Wprowadzenie, [w:] Mediacje. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009.

¹⁹ *Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017, p. 2-3.

e. Acceptability – the parties have to accept the person acting as their mediator and their assistance in reaching an agreement. They can also agree with the mediator on the rules for mediation that they should obey in the course of mediation.²⁰

f. Selflessness – the mediator cannot use their contact with the parties for their own benefit.

g. Professionalism – the mediator should graduate from specialized training in mediation and use their knowledge and skills for the best interest of the parties.

h. Respect – the mediator makes sure that the parties treat each other with respect and talk about their behaviour and decisions without judging each other.²¹

The active participation of the conflicted parties in designing the dispute resolution makes it possible for them to accept responsibility for the agreement reached and creates the sense of influence on one's life which is so important for self-determination.

The parties involved in a conflict have detailed knowledge about their situation, needs and possibilities, which is why their active participation in creating a solution is an important value. The mediator supports and moderates the conversation, sets a direction for the line of thinking, makes sure deadlock is avoided in the proceedings, but cannot propose or impose solutions on the parties. Although an expert in the procedure of mediation, the mediator is not a specialist in presenting ready-made solutions for a problem that occurred. They are a "stimulator", a sort of "intermediary with factual knowledge" who facilitates it for the parties to reach an agreement by guarding the principle of legality.²² Using mediation as a form of solving a conflict carries a range of advantages for its participants in each environment. Above all, mediation:

1. Makes it possible for the parties to share information on difficult experiences.
2. Makes it possible to present the problem from one's own perspective.
3. Makes it possible to decide on one's own case, at the same time taking over responsibility for one's own actions and decisions.
4. Creates an opportunity to notice the other party's perspective and understand not only one's feelings and needs, but also the feelings and needs of the other party.
5. Makes it possible to minimize one's fear of the other party's behaviour.
6. Makes it possible to understand the damage and forgive the harm done.

²⁰ M. Kuć, *Wiktymologia*, Warszawa 2010, p. 135-136.

²¹ The last three rules were added by Polskie Centrum Mediacji [Polish Mediation Centre] in Kodeks Etyki Mediatora [Code of Mediator's Ethics], Warszawa 2006.

²² A. Matysiak-Błaszczak, J. Rajewska de Mezer, *Mediacja jako szansa*, p. 170.

7. Creates an opportunity to improve and rebuild an upset relationship.
8. Respects the interests of both parties and makes it possible to work out solutions that are beneficial for both parties.
9. Creates favourable conditions for reconciliation.²³

Mediation makes it possible to constructively approach and effectively manage a conflict, and treats each problem as one that can be solved. Irrespective of the type of mediation, there is a procedure in effect in each of them. Mediation proceedings are of a step-by-step character. The following stages can be distinguished in the course of mediation:

I. The mediator familiarizes themselves with the case. The cases that are sent for mediation undergo an evaluation by the mediator. Its objective is to verify if there are factors that would exclude the possibility of mediation. These factors include: addiction to intoxicants, mental illnesses, mental retardation and violence. The mediator cannot offer mediation if the safety of either party is at risk, but in case of violence occurring in marriage or partnership they can help establish the conditions for a divorce while obeying the principle of balance between the parties. In line with the binding regulations, the mediator can also resign from offering mediation if:

either party has not consented to mediation or resigned from it in the course of mediation; the mediator personally knows the party that is to participate in mediation; it is difficult for the mediator to stay impartial; based on documents or conversations, it appears that one party is mentally ill or retarded (...); violence or alcoholism can influence the course of mediation or completion of the agreement conditions; the mediator has the right to resign from offering mediation if the parties do not agree on basic facts.²⁴

II. A preliminary meeting, called a preliminary mediation session where the mediator gives a monologue to present the rules of mediation and the role of the mediator. They answer the parties' questions so that the participants can take a decision about starting mediation, and they show the parties the benefits of mediation. They set the date of the joint mediation session with the participants. The first person invited to the preliminary meeting is the initiator of the mediation, also called the plaintiff. The mediator creates an opportunity for the parties to present both their needs and expectations. A so-called steering towards the future takes place, i.e. the best solution to solve the conflict that would be beneficial for both parties is sought. This stage is an attempt at viewing the conflict from the perspective of the other party, as well as stating what phase the other conflicted party is in. The task of the mediator

²³ H. Karaszewska, *Mediacja jako dobrowolny sposób*, p. 421; *Szkolenie z zakresu mediacji rodzinnych*. Skrypt szkoleniowy, Ed. Polskie Centrum Mediacji, Warszawa 2018, p. 8.

²⁴ *Szkolenie z zakresu mediacji rodzinnych*, p. 7.

that will accompany them during the entire process of mediation is to listen to both parties. The mediator creates an atmosphere that allows to achieve three basic results. The first one is aimed at creating an atmosphere where the party feels that they have been heard and understood by the mediator. The second one is linked to the situation where the listening party understands the problems of the other party when they are presented by the mediator. The third one is for the parties to understand what behaviour is expected of them in the next phase of mediation.²⁵

III. Joint mediation session/proper mediation. After recalling the rules of mediation and the role played by the mediator, and after setting the time-frame, the subject of mediation is defined. The parties present their points of view, seek satisfying solutions with the mediator's participation and, if possible, write down an agreement/settlement.²⁶ Seeking solutions is not an easy task for the parties. Each party will want to impose their own solutions. This is why the role of the mediator becomes so important, as they present common points, joint interests, issues that the parties perceive, approach or solve in the same way. There are emotions during the joint mediation session that make it impossible for the parties to objectively view the conflict. During this meeting, it is necessary for the mediator to underline that each party has the right to speak, present their point of view, and be treated with respect. If the parties work out a settlement, it is the role of the mediator to write the agreement down in a way that matches all formal and legal requirements, i.e. specific, measurable, attainable, realistic and timely. The mediator makes sure that the commitments made by parties can be realistically completed and are accepted voluntarily while being fully understood by the parties reaching the agreement. The settlement is supposed to serve the interests of both parties and it is important for the parties to be convinced about it. During mediation, the mediator uses techniques that bring the parties closer. The mediator uses normalization, i.e. they show that the parties' conflict is not something that happened only to them, and that it can be solved with the use of adequate measures in the course of a conversation. These techniques also include sharing, i.e. showing by the mediator that a given contentious issue is the parties' common problem, and not a problem of just one of the parties. Another technique is to focus on the future, i.e. present what the relations between the parties will be like if they reach an agreement or remain in conflict; resume what the parties say and make hypotheses about what happens during each session. The hypotheses

²⁵ *Skarb mediatora. Wybór tekstów*, Ed. R. Milewski, Warszawa 2016, p. 26.

²⁶ *Szkolenie z zakresu mediacji rodzinnych*, p. 5-6.

make it possible for the mediator to ask accurate questions and focus on their professional relation with their clients.²⁷

Mediation is more and more frequently used in proceedings on family cases such as divorce and separation, and related problems such as executing parental authority, regulating contacts between the parent and their child, and establishing child benefits. Taking into account their individual situation, the parties can detail, among others: the child's dwelling place, method and schedule of the parent's contacts with their child, methods of the child's contacts with other members of the family, participation in decisions on important subjects related to the child, e.g. selecting a school, profile of learning, healthcare, rules for upbringing and system of values that are to be transmitted to the child, rules for covering the cost of living and bringing the child up (i.e. the maintenance issue).²⁸

The characteristics of a family conflict include: a multi-layered structure, frequently a long period of escalation and tension experienced by the parties and their children, affecting a close relationship of social and psychological importance. During its course, there are strong emotions that hinder or actually make it impossible to analyse the situation rationally; there is also frustration that results from the sense of loss of a relationship and the need to continue executing the role of a parent alone.²⁹ According to A. Gójska and V. Huryn, one of the basic difficulties that a family mediator comes across is the lack of the parties' experience in negotiation.

The parties are confronted with the ambiguity and novelty of two events: separation and participation in mediation. The first one is linked to the need to assimilate a lot of new information at once of financial (how are family finances organized, what are the financial consequences of adopting various solutions), legal (what is co-owned and what not; what is at-fault divorce and what are its consequences), and psychological character (what is it that I want for my sense of security, whom can I contact to receive support). What is more, when participating in mediation spouses are forced to behave in a way that is "unnatural" in a given situation. This means that it is necessary for them to participate in arrangements with their spouse in a joint, cooperative way, taking into account their further relationship as parents of their common children, being able to look after oneself when so far it has been the other party who looked after everything themselves; all this despite the undoubtedly antagonized relationship between them and negative emotions that accompany the situation.³⁰

²⁷ Skarb mediatora, p. 34.

²⁸ Czy tylko sąd rozstrzyga o sporze? Mediacja i sądownictwo polubowne. Informator o alternatywnych sposobach rozwiązywania sporów, Ed. A. Rękas, Warszawa 2010, p. 22.

²⁹ A. Gójska, *Mediacja w sprawach rodzinnych. Mediacje w polskim systemie prawa*, Warszawa 2011, p. 4-5.

³⁰ A. Gójska, V. Huryn, *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, Warszawa 2007, p. 64-65 after: A. Bieliński, A. Kaftańska, *Kilka uwag*, p. 28.

Besides, the situation of divorce is recognized as one of the most serious life crises, and its consequences affect various life spheres of the divorcees and their family and friends (especially children). It may influence the functioning of the child in the school environment. What can be observed are, for example, changes in the child's behaviour, completion of school duties, and relationships with peers and teachers. Focused on themselves at that time, the spouses often treat the needs of their children as secondary and do not inform the school about the complicated situation at home that affects their child. Depending on their age, children react to the situation of their parents parting and related changes in their lives differently. Infants do not understand the situation; 2- or 3-year-old kids realize that one of their parents does not live at home but they are unaware why; kindergarten-age children sense their parents' negative feelings, such as anger or sadness, and the lack of one of their parents, yet they do not know why it is like that, either; primary-school children start to understand what divorce is; teenagers who attend post-primary schools understand it fully, but most often do not accept the fact of their parents parting.³¹

Children and adults live through a divorce in a different way. Children do not treat it as a so-called second chance; it is a painful experience for them irrespective of how old they are.³² They do not understand the reasons behind it, especially if there were no open situations of aggression, conflict or violence. The child's previous world, sense of safety and stability are destroyed; the child feels lost, and a feeling of resentment, harm, anxiety and helplessness, as well as denial, may appear (fantasizing about spending time and holidays together etc.).

The child takes the blame for breaking their parents' marriage, which is often reflected in the child's attempts at saving their parents' marriage by sacrificing themselves, their time, changing their behaviour in the name of their parents coming back together. Taking the blame by the child is a burden that is impossible to handle and leads to difficulties in controlling emotions and aggression. Uncontrolled and aggressive behaviour often directed at the parent

³¹ Based on: M. Tański et al., *Dziecko w rozwodzie. Poradnik dla rodziców*, Warszawa 2005, p. 6.

³² Some parents actually wait with their decision to divorce until their children become adults and go to the university, because they think that it will then be less painful and easier to live through for their children. Research conducted in the US (i.a. Judith p. Wallerstein, Jim Conway) proved that one's parents' divorce is one of the most important events in the life of a young adult in this period. The students who took part in the study expressed their doubts about building and maintaining a close relationship with another person having experienced the divorce of their parents. They even felt guilty due to them leaving home to go to the university and leaving their parents alone. J. Conway, *Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców. Jak uwolnić się od bolesnej przeszłości*, Oficyna Wydawnicza Logos, Warszawa 1997, see after: M. Piotrowska, *Rodzice i dzieci w trakcie i po rozwodzie: źródła wsparcia i pomocy*, Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne, 2012, 21, p. 81.

who leaves (even if they are not to blame for the breakdown of their marriage) are transmitted to their peers, teachers and others (examples include destroying items and vandalism). The divorce has a significant influence over how the child is adjusted to school and positioned in their class. The child has a sense of being worse than their peers from complete families. Their anxiety and irritation increase; their ability to develop their talents decreases and there is a lack of school success. This period may also be accompanied by sleep problems, loss of appetite or refusal to eat, apathy, passivity, aggression that may be directed at others or oneself; in other words, symptoms of child and adolescent depression. Frequently, the difficulties experienced by the child at school are deliberate as the child believes that they can protect the family from falling apart in this way. Bad behaviour at school, worse marks and teachers' complaints create a problem that parents may analyse and tackle together.³³

Divorce may also destroy social and psychological aspects of the process of passage to adulthood. In the period of puberty, which is a time of change, protest and shaping one's own identity, it may be particularly painful for a teenager. Behaviour such as criticism and negation of the world of adults that are characteristic of the period of adolescence, and the pursuit of independence all express teenagers' need for reliability and stability of their home and parents who should support them in this process. Divorce disturbs the possibility to fulfil the above-mentioned needs and violates the sense of security in young people. They build a negative approach to their parents' new partners and are afraid of building their own relationship with another person. The situation of a family breakdown also affects their school activity, successes, cultural and mental development, and interests.³⁴

It is important to instruct spouses in the course of a mediation process that it is necessary to inform the educational institutions that their children attend about the divorce situation that they experience and – as a consequence – about the possible behaviour as described above. This should influence the way the children are perceived by tutors and teachers, and help them provide assistance and didactic and educational activities.

After a divorce, the family reorganizes its functioning in various spheres of life. Parents often take an attitude of resignation, have lowered self-esteem and problems with self-acceptance, which hinders the appropriate upbringing of their child³⁵ and passing on the desired patterns of social roles and

³³ More: M. Tański et al., *Dziecko w rozwodzie*; J. Jabłoński, *Rozwód. Jak go przeżyć*, Warszawa 2000.

³⁴ J. Jabłoński, *Rozwód*, p. 143 and n.

³⁵ Compare U. Sokal, *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*, Elbląg 2005; M. Suchodolska, *Relacje rodzice – dzieci w rodzinach rozwiedzionych z perspektywy dorosłych dzieci*, *Pedagogika Rodziny*, 2011, 1(2).

attitudes. Psychologists and pedagogues started to observe long-term consequences of a child's parents getting divorced for the child's future functioning as an adult, its influence on the development of the emotional sphere, social life and relationships also in their own family. The ACOD (Adult Children of Divorce) term was coined to refer to adults who lived through their parents' divorce and display a set of characteristic features.³⁶

Parents' divorce is often linked to changing one's dwelling place, life environment of the child, and as a result their school or peer group that the child has built and maintained satisfying relationships with, and from which they received support in the situation of a disturbance in the balance of their family environment. One can say that the situation of a child whose parents get a divorce belongs to the group of crisis situations. The child has to adapt to the conditions of their "new life" that they come across and that are difficult to accept.

The awareness of the above factors is also important for educational institutions (the child's kindergarten or school) that take part in the process of the child's socialization and upbringing. When observing undesired and alarming changes in the child's behaviour, such as impulsive and aggressive reactions, focus problems, absent-mindedness and worse learning results, tutors, teachers and school pedagogues search for their origins in order to implement assistance that is aimed at hindering the process of social maladjustment. For the child's best interest, parents should inform the school about the result of the mediation proceedings as far as its conclusions referring to the child's functioning at school are concerned, including the issues that are crucial for completing the school duty.

The topics related to family mediation are regulated by the Code of Civil Proceedings act³⁷ and the Family and Guardianship Code act. The former defines the rules for mediation in all civil disputes; the lawmaker also underlines the possibility and legitimacy of mediation in disputes that are a consequence of a family breakdown. The court can thus send spouses for mediation if there are prospects of saving the marriage (in order to reconcile the spouses as defined in art. 436 §2 of k.p.c.). The parties who decided to dissolve their marriage through a divorce can use mediation to agree on the rules for their parting via mediation: ways of satisfying family needs (alimony), executing parental authority after divorce, contacts with their children and property issues (art. 445¹ of k.p.c.).

³⁶ World research showed that long-term consequences of a divorce can determine the adult life of children from broken families: J. Wallerstein, p. Blakeslee, J. Conway, J. Brągiel, U. Sokal, M. Piotrowska.

³⁷ Act of 17 November 1964 Kodeks postępowania cywilnego [Code of Civil Proceedings] (Journal of Law 2018 item 1360 with changes)

Leaving the priority in arrangements regarding the situation of the child after divorce with the parents, the regulations of the Family and Guardianship Code underline that the Court takes the spouses' written agreement on the way of executing their parental authority and maintaining contact with their children after the divorce into account provided that its stipulations align with the child's best interest.³⁸ For the best interest of their children, the spouses/parents who separate should agree on the rules for their cooperation as far as executing their rights and duties towards the child is concerned. It is best if they agree on a Plan of Parental Care (also called a Parenting Plan)³⁹ themselves, because it states how each of them is going to function. Above all, it refers to the child's dwelling place and contacts with the other parent. It indicates, among others: the child's main dwelling place; schedule of meetings with the other parent; child's communication with parents outside the time that they spend together (phone, Internet); rules for meeting the other parent, as well as, for example, their grandparents, i.e. the child's contacts with other people; parents' participation in important decisions referring to their child; upbringing rules; parents' participation in the child's cost of living; health-care; way of taking current decisions and modifying the Plan of Parental Care.

Apart from the differences, there are many similarities that can be indicated between mediation and a court trial, i.a. there is a dispute and there are attempts at solving it, among others. A court trial is governed by given procedures, and a case settlement is imposed by given regulations. The court settles disputes, whereas the mediation process solves disputes. The difference is not only semantic, although weight is attached to the language used to describe the two in order to avoid narration about confrontation, opposition or process formalization. In case of mediation, it is less frequent to talk about a procedure or proceedings; more often, the notion of method is used. In mediation, the basis for decisions are the interests and desires of the parties that refer to the future; solving is based on the rule of the present/future. In court, the basis are the facts from the past and the settlement is based on the rule of the past/present. In mediation, decisions are worked out by the participants and are of autonomous character, whereas in court they come from subjects that are outside the conflict and are of heteronomic character. The parties of mediation can control its course as well as the results of the decisions taken, whereas in court it is the subject who settles the dispute that has control over the course of the conflict and its settlement. What is incredibly important for the participants of the proceedings is that in mediation the "win-win solution", i.e. I win - you win, paradigm dominates. On the contrary, it is the "win-lose

³⁸ Art. 58 §1 of the Act of 25 February 1964 Kodeks rodzinny i opiekuńczy [Family and Guardianship Code] (Journal of Law 2017 item 682 with changes).

³⁹ *Czy tylko sąd rozstrzyga o sporze?* p. 33.

solution" paradigm, I win – you lose, that dominates in a court procedure. Thus in mediation, consensus is sought and the parties do not have the sense of discomfort, defeat or failure.⁴⁰

As a result of the above, mediation is a great opportunity for the parties of a conflict to make an attempt at jointly solving it, feeling that they influence the decisions made and take responsibility for their consequences. With the help of a mediator, mediation makes it possible to work out solutions that are acceptable for the parties and that are a result of taking the view of the other party on the problem into account. It allows to have a dialogue despite a conflict and gives hope that the relationship can be settled under circumstances that are difficult and would seem insolvable at first glance.

BIBLIOGRAPHY

- Bieliński A., Kaftańska A., *Kilka uwag na temat mediacji rodzinnych*, Kwartalnik ADR, 2011, 3.
- Bobrowicz M., *Mediacje gospodarcze – jak mediować i przekonywać*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004.
- Byra S., *Konflikt interpersonalny – istota i funkcje*, [in:] *Profesjonalny mediator. Zostań nim. Poradnik metodyczny*, Ed. A. Lewicka, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.
- Conway J., *Dorośle dzieci rozwiedzionych rodziców. Jak uwolnić się od bolesnej przeszłości*, Oficyna Wydawnicza Logos, Warszawa 1997.
- Czy tylko sąd rozstrzyga o sporze? Mediacja i sądownictwo polubowne. Informator o alternatywnych sposobach rozwiązywania sporów*, Ed. A. Rękas, Warszawa 2010.
- Gmurzyńska E., Morek R., *Wprowadzenie*, [in:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- Groszyk H., Korybski A., *Konflikt interesów i praw*, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, Warszawa 1990.
- Gójska A., *Mediacja w sprawach rodzinnych. Mediacje w polskim systemie prawa*, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa 2011.
- Gójska A., Huryn V., *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2007.
- Grudziewska E., Lewicka-Zelent A., *Kompetencje mediacyjne w profesji pracownika socjalnego*, Warszawa 2015
- Jabłoński J., *Rozwód. Jak go przeżyć*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2000.
- Kalisz A., Zienkiewicz A., *Mediacja sądowa i pozasądowa. Zarys wykładu*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- Karaszewska H., *Mediacja jako dobrowolny sposób rozwiązywania konfliktów w rodzinie*, [in:] *Horyzonty pedagogiki resocjalizacyjnej. Księga Jubileuszowa Profesora Wiesława Ambrozika*, Eds. A. Barczykowska, M. Muskała, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Kodeks Etyki Mediatora, Polskie Centrum Mediacji, Warszawa 2006.
- Kuć M., *Wiktymologia*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010.

⁴⁰ P. Sołtysiak, *Mediacja jako alternatywna metoda rozwiązywania sporów*, Zeszyty Naukowe Instytutu Administracji AJD w Częstochowie, 2012, 2(6), p. 12-14 based on: H. Groszyk, A. Korybski, *Konflikt interesów i praw*, Warszawa 1990, A. Żuk, *Konflikt i walka*, Lublin 1996.

- Kulag S.M. (Ed.), *Mediacja jako alternatywa dla sądu, a usprawnienie pracy wymiaru sprawiedliwości. Uwagi na tle instytucji mediacji w systemie prawa polskiego*, Brześć 2007.
- Matysiak-Błaszczak A., Rajewska de Mezer J., *Mediacja jako szansa pojednania sprawcy i ofiary przestępstwa w sprawach z zakresu prawa karnego*, *Studia Edukacyjne*, 2016, 39.
- Moor Ch.W., *The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict*, Third Edition, Jossey-Bass, San Francisco 2003.
- Mól A., *Pojęcie i znaczenie alternatywnych metod rozstrzygnięcia sporów*, *Przegląd Prawa Handlowego*, 2001, 12.
- Piotrowska M., *Rodzice i dzieci w trakcie i po rozwodzie: źródła wsparcia i pomocy*, *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 2012, 21.
- Przybyła-Basista H., *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym. Gotowość i opór małżonków a efektywność procesu mediacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Romanowska M., *Miejsce mediacji wśród ADR w Wielkiej Brytanii i Polsce*, *ADR*, 2010, 1.
- Skarb mediatora. Wybór tekstów*, Ed. R. Milewski, Wydawnictwo Centrum Mediacji Partners Polska, Fundacja „Partners” Polska, Warszawa 2016.
- Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Smoktunowicz E., *Wielka encyklopedia prawa*, Wydawnictwo Prawo i Praktyka Gospodarcza, Białystok – Warszawa 2000.
- Sokal U., *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2005.
- Sołtysiak P., *Mediacja jako alternatywna metoda rozwiązywania sporów*, *Zeszyty Naukowe Instytutu Administracji AJD w Częstochowie*, 2012, 2(6).
- Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, *Rzecznik Praw Dziecka*, Warszawa 2017.
- Suchodolska M., *Relacje rodzice – dzieci w rodzinach rozwiedzionych z perspektywy dorosłych dzieci*, *Pedagogika Rodziny*, 2011, 1(2).
- Szczepański M., *Propedeutyka konfliktu [in:] Negocjacje wśród ważnych zagrożeń i ukrytych możliwości*, Eds. W.J. Paluchowski, R. Kaczmarek, M. Skrzypczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Szkolenie z zakresu mediacji rodzinnych*. Skrypt szkoleniowy, Ed. Polskie Centrum Mediacji, Warszawa 2018.
- Tański M., Szelańska A., Milewski A.R., Kordasiewicz S., Rolirad M., *Dziecko w rozwodzie. Poradnik dla rodziców*, Centrum Mediacji „Partners” Polska, Warszawa 2005.
- Tekst Rekomendacji dostępny na: <http://ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/mediacje/publikacje> [stan na: 16.01.2019].
- Ustawa z 17 listopada 1964 r. Kodeks postępowania cywilnego (DzU z 2018, poz. 1360 ze zm.).
- Ustawa z 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (DzU z 2017, poz. 682 ze zm.).
- Zienkiewicz A., *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2007.
- Żuk A., *Konflikt i walka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996.

BEATA KOSMAŁSKA

ORCID 0000-0003-4782-5926

Uniwersytet Gdański

EDUKACJA MEDIALNA W RODZINIE

ABSTRACT. Kosmańska Beata, *Edukacja medialna w rodzinie* [Media Education in the Family]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 301-320. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.17

This article discusses issues of forming and developing media skills in children in a family setting. Research on the role of media (mainly television) in a child's life has been conducted for many years and indicates a necessity to develop a child's media skills early (Izdębska, 1996, 2007; Kossowski 1999; Braun-Gałkowska 2003). There is a shortage of data on the role of parents in preparing children for formal media education (at school or preschool). It is the parents' responsibility to ensure that a child's first contact with media is handled properly. In light of this, the following questions arise: Do parents know about the risks, and also opportunities, resulting from the use of media by children? Do they teach children how to choose which media to use and manage the amount of time spent doing it? Do they teach children proper ways of using media for play? I attempt answering these questions by referencing opinions of media experts, psychologists and educators on the topic of media influence ("media childhood"), the significance of media education in developing media literacy in children, and by presenting the conclusions of my research that inspire further insightful analyses into media education of children at home.

Key words: media, television, family, media education

Wprowadzenie

Edukacja medialna stanowi konieczny element funkcjonowania i rozwoju współczesnych, z informatyzowanych społeczeństw. Każdy człowiek ma kontakt z mediami, które wykorzystuje niemal we wszystkich sferach swojego życia. Edukację medialną należy uznać za niezbędną i obowiązkową część powszechnej edukacji człowieka. Brak wiedzy o mediach, sposobach ich użytkowania może prowadzić do cyfrowego wykluczenia. Dlatego, tak ważne wydaje się zagadnienie domowej formy edukowania medialnego dzieci. Rodzice ponoszą odpowiedzialność za pierwsze, prawidłowe kontakty dzieci

z mediami. Powinni już w okresie wczesnego dzieciństwa przygotowywać najmłodszych do dalszych etapów formalnej edukacji medialnej. Ułatwi to dzieciom w przyszłości aktywne i racjonalne korzystanie z mediów, a tym samym ukształtuje ich kompetencje medialne.

Społeczeństwo medialne

Komunikowanie uznano za fundament, podstawę wszelkiej kultury. Dzięki doskonaleniu form komunikowania się ludzi możliwy był cywilizacyjny rozwój, a to w decydujący sposób przyczyniło się do powstania i rozwoju mediów. Upowszechnienie środków masowego przekazu jest rezultatem szeregu innowacji technologicznych. W trakcie długotrwałego procesu rozwoju systemów międzyludzkiego porozumiewania się powstała formacja kulturowa, oparta na komunikowaniu masowym. Antonina Kłoskowska pojęcie kultury masowej odnosi do jednolitych form masowego uczestnictwa kulturalnego, jednolitych wytworów kultury, użytkowanych wspólnie przez wielkie rzesze odbiorców¹. Warto przypomnieć, że Marshal McLuhan uznał media wizualne za nowe środowisko człowieka. Świat przez długie lata pozostawał w „galaktyce Gutenberga”, co znacznie ograniczało kontakty międzyludzkie, wyznaczało zastój w rozwoju cywilizacji. Dzięki elektronice człowiek zyskał poczucie przynależności i uczestnictwa w społecznej wspólnocie – „globalnej wiosce”². Z kolei, Neil Postman współczesną kulturę określił pojęciem „technopol”, gdyż istotnym problemem obecnej cywilizacji jest natłok informacji i całkowite podporządkowanie współczesnego człowieka technice. Media tworzą pozorną, medialną świadomość odbiorców, a nowe technologie powodują zmianę jakościową środowiska człowieka³.

Od lat 80. XX wieku zaczęto używać terminu nowe media na określenie różnych, najnowszych technologii usprawniających komunikowanie, przede wszystkim upowszechnienie techniki komputerowej. Tak zwane stare media, czyli prasa, radio i telewizja wciąż pełnią ważną rolę w przekazywaniu informacji społecznej, jednak gwałtowny rozwój technologii informacyjnej powoduje, że w upowszechnianiu informacji wśród masowego odbiorcy coraz większe znaczenie przypisuje się Internetowi. Ryszard Kapuściński twierdził nawet, że „dzięki Internetowi rodzi się nowy świat, a rozpoczęte procesy zmian mogą zrujnować nasz cywilizacyjny, uporządkowany, lecz niezmiernie kruchy porządek”⁴.

¹ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 2005, s. 288.

² M. McLuhan, *Wybór pism*, Warszawa 1975, s. 183.

³ N. Postman, *Technopol – triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995, s. 75-78.

⁴ R. Kapuściński, *Internet kontrolowany*, Aktualności Telewizyjne, 1999, 2, s. 66.

W przyszłości nieustannie będzie wzrastało znaczenie informacji w rozwoju społeczeństw. Obecnie kraje, które już osiągnęły najwyższy poziom rozwoju technologicznego środków informacji i komunikowania, są określane jako społeczeństwa informacyjne. Pojęcie to, wprowadzone w latach 70. minionego stulecia w Japonii i Stanach Zjednoczonych, wiązało się od początku nie tylko z technologiami komputerowymi, ale dotyczyło wizji przekształcania wszystkich sfer życia społecznego opartych na rozwoju struktur informacyjnych i telekomunikacyjnych. Jak podkreśla Stanisław Juszczyk, w latach 90. XX wieku pojawiły się terminy określające jeszcze dokładniej powstającą nową formację społeczną, a więc oprócz pojęcia społeczeństwa informacyjnego pojawiły się takie, jak społeczeństwo z informatyzowane i społeczeństwo sieciowe⁵. Ich wspólną cechą jest uznanie wiedzy, informacji za podstawowy czynnik przemian cywilizacyjnych. Tomasz Goban-Klas twierdzi, że społeczeństwem informacyjnym jesteśmy od początku swojego istnienia, a media rozumiane jako środki techniczne tylko zmieniły nasze możliwości komunikacyjne. Badacz proponuje bardziej adekwatne pojęcie, czyli społeczeństwo medialne (cywilizacja medialna)⁶.

Obecnie możemy obserwować zmieniające się w niezwykle szybkim tempie możliwości komunikacyjne. Dzięki Sieci stajemy się wszechobecni. W laptopie, tablecie, smartfonie, smartwatchu użytkownicy mają stały dostęp do wi-fi. Facebook, Instagram, Twitter, Skype, YouTube umożliwiają nieustanną wymianę obrazów, ikon, dźwięków, słów, filmów. Powoduje to przekształcenie nie tylko struktury społecznej, relacji społecznych, ale też współczesnej kultury. Jak twierdzi Len Masterman, dzięki mediom zdobywamy niezbędną wiedzę na przyszłość i dla przyszłości⁷. Jednakże, wśród badaczy pojawiają się wyraźne głosy zaniepokojenia przyszłością formułującego się społeczeństwa informacyjnego. Ryszard Tadeusiewicz dokonał analizy zjawiska „smogu informacyjnego”, który przyrównał do smogu meteorologicznego. Podstawą tego porównania jest podobny stopień niepokoju o skutki wywołane tymi zjawiskami. Autor głównie skupia się na problemie nadmiaru informacji w przestrzeni medialnej i ich erozji jakościowej. Szczegółowo wyjaśnia, że smog to produkt uboczny procesu spalania, jak to określił „byle czego, byle gdzie i byle jak”. Struktura smogu jest ogromnym zagrożeniem dla ludzi. Równie szkodliwy jest duszący nadmiar nieuporządkowanych, rozproszonych informacji w środowisku Internetu. Badacz podkreśla również, że ogromna ilość informacji jest bezużyteczna, nieprawdziwa, anonimowa i też ogromnie szkodliwa (treści agresywne, pornograficzne, pseudonaukowe).

⁵ S. Juszczyk, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000, s. 11.

⁶ T. Goban-Klas, *Spoleczeństwo medialne*, Warszawa 2005, s. 46.

⁷ L. Masterman, *Teaching the media*, London 1990, s. 55.

Stanowi to realne zagrożenie dla bardzo młodych odbiorców, którzy nie potrafią krytycznie ocenić docierających informacji. Zarówno smog meteorologiczny, jak też informacyjny jest dokuczliwy i niebezpieczny. Powszechnie dostępny Internet sprzyja zaśmieszeniu informacyjnemu, co według autora powinno niepokoić nie tylko naukowców, ale przede wszystkim pedagogów, psychologów i wreszcie polityków⁸.

Badania mediów mają długoletnią tradycję, ale nie ma jednej koncepcji określającej rzeczywisty wpływ mediów na odbiorców. Część badaczy twierdzi, że media zawsze oddziałują na odbiorców, nawet gdy niezbyt uważnie z nich korzystają. Największy udział w poznaniu zjawiska funkcjonowania mass mediów mają podejścia socjologiczne, politologiczne, psychologiczne, semiologiczne i kulturowe. Dla pedagogów istotne jest przyjęcie perspektywy socjalizacji w badaniach nad rolą środków masowego przekazu, gdyż media masowe odgrywają istotną rolę w procesie nabywania (uwewnętrzniania) norm i wartości społecznych, stając się w ten sposób czynnikami socjalizacji jednostki⁹. Z kolei, inni badacze wskazują na możliwość istnienia szerokiej interdyscyplinarnej współpracy w ramach pola badawczego *media studies*, które wyznaczają cztery zasadnicze punkty, analizowane przez zestawy różnych nauk: poznanie, kultura, sfera społecznych zachowań oraz komunikacja¹⁰.

Interesujące badania oddziaływania środków masowego przekazu na odbiorcę dotyczą telewizji. Medium to doskonale wpisuje się we współczesną kulturę ikonograficzną, w której podstawą przekazu jest obraz. Antropologia oraz socjologia obrazu dają alternatywny sposób postrzegania świata i innych kultur. Telewizja przyczynia się do zwielokrotniania obrazów i znaków. Kultura medialna staje się częścią rzeczywistego świata. Do życia społecznego „wszczepia się teleobrazy i telemiejsca”, wykreowane przez narzędzia komunikacji globalnej¹¹. Komputer, telewizja i inne nowe technologie zmieniają sytuację człowieka oraz jego środowisko życia. Jean Baudrillard twierdził, że człowiek poznaje obrazy miejsc, których w rzeczywistości nie ma, trudno rozpoznać co jest realne, a co jedynie wyobrażone¹². Telewizyjne przekazy dla wielu odbiorców stają się, jak to określił Zbyszko Melosik, substytutem „rze-

⁸ R. Tadeusiewicz, *Smog informacyjny*, Prace Komisji Zagrożeń Cywilizacyjnych, 1999, 2, s. 98-104, www.academia.edu [dostęp: 10.03.2019].

⁹ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa – Kraków 2001, s. 256.

¹⁰ M. Rajewski, *Media studies a antropologia środków przekazu – próba charakterystyki*, [w:] *Media studies. Refleksja nad stanem obecnym*, red. K. Stępnik, M. Rajewski, Lublin 2008, s. 17-19.

¹¹ K. Banaszkiwicz, *Nikt nie rodzi się telewizzem. Człowiek – kultura – audiowizualność*, Kraków 2000, s. 108.

¹² Zob. J. Baudrillard, *Świat wideo i podmiot fraktalny*, [w:] *Po kinie? Audiowizualność w epoce przekazników elektronicznych*, Wybór, wprowadzenie i opracowanie A. Gwóźdź, Kraków 1994, s. 254; tenże, *Ameryka*, przekł. R. Lis, Warszawa 1998, s. 178.

czywistej rzeczywistości codziennego dnia". Widzowie często uważają swoje funkcjonowanie za mało interesujące, szare i bez wyjątkowych zdarzeń, więc treści programów umożliwiają im przeżywanie ekscytującego życia z ekranu telewizyjnego¹³.

W badaniach oddziaływania telewizji na człowieka wyodrębniły się dwa stanowiska. Pierwsze z nich charakteryzuje się niedocenianiem siły wpływu tego medium na odbiorców, podkreślając jedynie jego funkcję informacyjną i rozrywkową. Drugie stanowisko reprezentują poglądy o ogromnych możliwościach oddziaływania telewizji, a więc zarówno o jej pozytywnym i negatywnym wpływie na widza. Janusz Gajda¹⁴ twierdzi, że szczególnie atrakcyjne filmy czy programy telewizyjne odwołują się do właściwości tkwiących w każdym człowieku, czyli skłonności do naśladownictwa sposobu bycia, form zachowania, przyjmowania proponowanych interpretacji otaczającej rzeczywistości. Derrick de Kerckhove uważa, że dzięki mediom, przede wszystkim telewizji, tworzymy sztuczne środowisko społeczne, które jest przedpolem matrixu. Środowisko takie doprowadza do unifikacji zachowań, poglądów, stanowisk, zatarcia granicy między osobowością jednostki a przestrzenią społeczną¹⁵. Z kolei Małgorzata Bogunia-Borowska twierdzi, że telewizja tworzy schemat, który objaśnia i interpretuje porządek rzeczywistości. To rodzaj drogowskazu, mapy, przewodnika skomplikowanej codzienności. Od tego jak precyzyjnie skonstruowana jest ta mapa zależy wizja świata każdego z odbiorców¹⁶.

Dzieciństwo medialne

Codzienną przestrzeń życia dzieci wypełnia obecność mediów. Dzieciństwo w społeczeństwie informacyjnym stwarza zarówno szanse rozwojowe, edukacyjne, jak i zagrożenia nie tylko dla rozwoju sfery emocjonalnej, ale także rozwoju całości osobowości dziecka. Według Jadwigi Izdebskiej,

(...) na kształt, obraz i jakość dzieciństwa mają wpływ poziom i możliwości rozwojowe, stan odczuwania przez dziecko potrzeb, a także środowisko, w którym ono żyje, to najbliższe, a także odległe, niewidzialne, pozytywne i wartościowo wychowawczo, jak również destrukcyjne¹⁷.

¹³ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 77.

¹⁴ J. Gajda, *Media w edukacji*, Kraków 2002, s. 113.

¹⁵ D. Kerckhove, *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, przekł. W. Sikorski, P. Nowakowski, Warszawa 1996, s. 27-38.

¹⁶ M. Bogunia-Borowska, *Fenomen telewizji. Interpretacje socjologiczne i kulturowe*, Kraków 2012, s. 12.

¹⁷ J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Białystok 2004, s. 58.

Dzięki dorosłym dzieci niemal od pierwszych chwil życia otoczone są mediami i multimediami. To stałe, medialne otoczenie powoduje naturalne wrastanie w świat nierzeczywistej rzeczywistości. Najważniejszą zaletą dostępu do komputerów (laptopów, tabletów) jest korzystanie z dostępnych gier i zabaw dydaktycznych (zestawy ćwiczeń, zagadek, kolorowanek, puzzli), które niewątpliwie rozwijają u dzieci zdolności logicznego myślenia, ułatwiają ćwiczenie pamięci, pobudzają do aktywności poznawczej, wreszcie – pełnią rolę atrakcyjnej zabawy. Mogą być dobrym przygotowaniem do nauki czytania i pisania. Nieumiejętne korzystanie z tych mediów, bez wsparcia dorosłych, może z kolei stanowić źródło zagrożenia dla ich rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego. Uzupełnieniem katalogu mediów dostępnych dla dzieci jest również telefon komórkowy (smartfon). Nawet jeśli w okresie wczesnego dzieciństwa mają jeszcze nieco ograniczony dostęp do telefonów rodziców, to z pewnością permanentnie przygotowują się do jego posiadania. Producenci zabawek w swojej ofercie mają liczne propozycje zabawek interaktywnych dla najmłodszych dzieci, dedykowane maluchom już od szóstego miesiąca życia. Dorośli chętnie kupują dzieciom takie prezenty, stopniowo włączając najmłodszych w informacyjny świat dorosłych. Oto niektóre przykłady z oferty firmy Fisher Price: telefon z aparatem fotograficznym Chicco, Smartfon Smily Play, Smartfonik Malucha Fisher Price, Smartfon Cotonons Amoby (niebieski i różowy), Uczący smartfonik Nagraj wiadomość, Mój pierwszy tablet Clementoni, Bystry tablet Smily Play, E-book poczytaj mi bajeczkę Smily Play, Interaktywny pilot Szczeniaczka Uczniaczka. Oprócz tego firma proponuje bogaty wybór gier i zabaw online dla najmłodszych dzieci, na przykład: Literkowa zabawa ABC, Gra w zapamiętywanie, Nauka literek, Gra znajdź różnice, czy Odkrywanie kształtów¹⁸. Firma Fisher Price zachęca również do oglądania na swojej stronie internetowej edukacyjnych filmów animowanych dla dzieci. Są to kilkuminutowe formy, tematycznie związane na przykład z pobytem dzieci w przedszkolu, zabawami na świeżym powietrzu, czy też nauką piosenek. Dzięki takim ofertom w Sieci rodzice mogą korzystać z gotowych, łatwo dostępnych pomysłów na zabawy i naukę dla swoich dzieci. Skutkuje to również bardzo wczesnym kontaktem najmłodszych z komputerem i Internetem.

Najbardziej popularnym środkiem masowego komunikowania, ściśle związanym z życiem rodzinnym, jest nadal telewizja. Wśród badaczy istnieje zgodny pogląd, iż środowisko rodzinne, domowe jest naturalnym i stałym miejscem odbioru telewizji. W porównaniu z pozostałymi mediami, z których intensywnie korzysta się również poza domem rodzinnym, medium to stało się integralnym składnikiem codziennego funkcjonowania rodziny w stałej, nie-

¹⁸ <https://www.fisher-price.com> [dostęp: 15.03.2019].

zmienną przestrzeni. Telewizor niemal w każdym domu zajmuje eksponowane miejsce, nie tylko z uwagi na rozmiary odbiornika, ale też ze względu na rolę pełnioną w życiu rodziny. Dla wielu odbiorców staje się on, jak to określił Tomasz Szkudlarek, „centralnym obiektem rytuału rodzinnego”¹⁹. David Morley uważa, że telewizja jest przede wszystkim domowym medium i jej odbiór ma miejsce w rodzinie. Te rodzinne uwarunkowania należy uznać za fundament bezpośrednich badań zjawiska odbioru telewizji²⁰. Według Adama Lepy, telewizja jest jednym z najbardziej „domowych mediów”, które tak dalece wchodzi w codzienność odbiorców, że kontakt z nim staje się sposobem życia, formą przeżywania, czy stylem postępowania²¹. Również Jadwiga Izdebska wskazuje na charakterystyczną cechę telewizji, jaką jest domowość. Powoduje ona, że oglądanie telewizji odbywa się w domu rodzinnym, w gronie najbliższych osób²². John Ellis podkreśla, że środowisko rodzinne, domowe jest miejscem nieprzerwanego doświadczania oglądania telewizji. Dzięki telewizji następuje zetknięcie dwóch światów: wewnętrznego (domowego, rodzinnego, swojskiego) i zewnętrznego (mozaika zdarzeń świata zewnętrznego przedstawianych w nieskończonych wersjach)²³. Poglądy o naturalnej obecności telewizji w życiu człowieka podziela również Ien Ang²⁴, która podobnie jak John Ellis akcentuje kontekst domowego oglądania tego medium.

Jadwiga Izdebska uważa, że oprócz niewątpliwie szans edukacyjnych, jakie stwarza rodzinie telewizja, pojawiają się też zagrożenia, które dotyczą: dezorganizacji dnia, dezintegracji rodziny, zastępowania, wyręczania rodziców w realizacji przez nich niektórych funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Wielogodzinne oglądanie telewizji przez dzieci skutecznie uniemożliwia im kontakty i zabawy z rówieśnikami²⁵. Jak twierdzi David Buckingham, dzieci przeznaczają bardzo dużo czasu na oglądanie programów telewizyjnych, co pozostawia określone skutki dla rozwoju i kształtowania ich osobowości. Autor dodaje jednak stanowczo, że nie należy postrzegać telewizji oraz innych mediów jako wyłącznych, bezpośrednich sprawców wywoływania negatywnych zmian w rozwoju osobowości dziecka²⁶. John C. Condry telewizję okre-

¹⁹ T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999, s. 77.

²⁰ D. Morley, *Sposoby rodzinnego oglądania telewizji – zróżnicowanie ze względu na płeć*, [w:] *Gender w kinie europejskim i mediach*, red. E. Ostrowska, Kraków 2001, s. 65.

²¹ A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Łódź 2000, s. 84-86.

²² J. Izdebska, *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, Białystok 1996, s. 52.

²³ J. Ellis, *Visible Fictions: Cinema, Television, Video*, London 1992, s. 115.

²⁴ I. Ang, *Living Room Wars: Rethinking Media Audiences for a Postmodern World*, London 1996, s. 22.

²⁵ J. Izdebska, *Mass media i multimedia – dominująca przestrzeń życia dziecka*, [w:] *Pedagogika społeczna*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007, s. 301-302.

²⁶ D. Buckingham, *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*, London 1993, s. 47.

ślił mianem „złodziejki czasu”, gdyż dzieci spędzają zbyt wiele godzin przed ekranem telewizyjnym i przez to zaniedbują inne czynności, być może ważniejsze dla ich rozwoju²⁷. Wiliam L. Rivers i Cleve Mathews zwracają uwagę, że każdy przekaz medialny, jaki dociera do człowieka utrwała pewne zbiory norm, wzorców i ukształtowaną już wiedzę²⁸.

Szczególnie wiele kontrowersji wśród twórców programów telewizyjnych, badaczy mediów, psychologów i pedagogów wywołuje problem przejmowania negatywnych wzorców zachowań przez widzów pod wpływem oglądanych scen agresji i przemocy. Badania prowadzone przez wiele lat przez L. Rowella Huesmanna i Leonarda D. Erona, zarówno eksperymentalne, jak i naturalne w środowisku dziecka, potwierdziły tę zależność dowodząc, iż dzieci oglądające przemoc w telewizji zachowują się częściej agresywnie w kontaktach z rówieśnikami²⁹. Wiedza ta nie może być jednak dostępna wyłącznie dla medioznawców, psychologów i pedagogów, ale powinna za ich pośrednictwem docierać do rodziców. Jest to szczególnie ważne w sytuacji zalewu mediów treściami stanowiącymi zagrożenie dla prawidłowego rozwoju najmłodszych widzów. W ostatnich latach nasila się ekspansja patostreamów, a rodzice często nie mają wiedzy o serwisach internetowych, które w trakcie transmisji na żywo prezentują zachowania powszechnie uznane za szkodliwe społecznie (przemoc fizyczna, libacje alkoholowe, wulgaryzmy). Ponadto, czynności te stają się bardziej ekstremalne, im większe wpłaty pieniężne wpływają od odbiorców serwisu. Jest to bardzo niepokojące, zwłaszcza że obserwatorami patostreamów są coraz młodsze dzieci.

Należy stanowczo podkreślić, że dzieciństwo medialne jest wynikiem nie tylko nieświadomych działań dorosłych, lecz również tych w pełni świadomie podejmowanych decyzji. To przede wszystkim rodzice ponoszą odpowiedzialność za tworzenie rodzinnej, domowej przestrzeni, wyposażonej w dostępne na rynku media. Codziennie ich używają, starają się mieć dostęp do najnowszych rozwiązań technologicznych, co wiąże się z kupnem wciąż nowych modeli telefonów, tabletów, telewizorów. Spore grono rodziców to stali użytkownicy Facebooka, Instagrama, Twittera. W Polsce też coraz więcej rodzin korzysta z systemu Smart Home. Instalacja tak zwanego inteligentnego domu pozwala z użyciem telefonu, tabletu z zainstalowaną odpowiednią aplikacją sterować wszystkimi systemami w domu. Wydaje się więc, że nie ma możliwości wyłączenia dzieciństwa z medialnej przestrzeni. Dzieci od

²⁷ J.C. Condry, K. Popper, *Telewizja – zagrożenie dla demokracji*, przekł. M. Król, Warszawa 1996, s. 77.

²⁸ W.L. Rivers, C. Mathews, *Etyka środków przekazu*, przekł. J. Zakrzewski, E. Krasnodębska, Warszawa 1995, s. 48.

²⁹ L.R. Huesmann, L.D. Eron, *Cognitive processes and the persistence of aggressive behavior*, *Aggressive Behavior*, 1984, 10, 3, s. 245-248.

najmłodszych lat przebywając w środowisku bogato wyposażonym w rozmaite urządzenia medialne, poznają najnowsze technologie i uczą się korzystania z dostępnych mediów.

Kiedy rozpocząć edukację medialną w rodzinie?

Teresa Hejnicka-Bezwińska zwraca uwagę, że żyjemy w czasach, kiedy ponownie pojawiają się pytania o sens edukacji w sytuacji „nowej nieprzejrzyistości świata”³⁰. Liczne rozważania na temat edukacji wskazują jej rolę w ułatwianiu ludzkości zrozumienia zglobalizowanego świata i dostrzegają szansę w rozwiązywaniu współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych. Autorka podkreśla, że ważnym komponentem edukacji ogólnej jest edukacja medialna, która umożliwia zdobywanie kompetencji medialnych³¹.

Edukacja medialna to kształtowanie umiejętności korzystania z mass mediów, a także tworzenia i przekazywania informacji medialnych. Dotyczy ona zarówno aspektów kształceniowych, jak i wychowawczych. Edukacja medialna nie łączy się wyłącznie z przygotowaniem do optymalnego wykorzystania mediów w życiu społecznym, ale skupia na budowaniu świadomego, selektywnego i odpowiedzialnego posługiwania się środkami masowego przekazu w otaczającej, informatycznej rzeczywistości. Jak zaznacza Stanisław Juszczyk, obejmuje ona swym zasięgiem także technologię informacyjną, w ramach której opisuje się, analizuje i upowszechnia zastosowania edukacyjne mediów w różnych dziedzinach, przedmiotach i formach kształcenia szkolnego, ustawicznego i zdalnego. W działaniach edukacyjnych powinno się wykorzystywać prasę, radio, telewizję, wideo, komputery, multimedia i sieci informacyjne³².

Edukację medialną można rozpatrywać z dwóch perspektyw: formalnej i nieformalnej. Pierwsza najczęściej związana jest z realizacją celów edukacji medialnej, prowadzona w ramach instytucji na zajęciach obowiązkowych i fakultatywnych. Nieformalna przebiega w różnorodnych, pozaszkolnych strukturach środowiska społecznego. Najważniejsze z nich, bo rozpoczynające edukację medialną i przygotowujące do kształtowania kompetencji medialnych przez inne podmioty środowiskowe, to oczywiście środowisko rodzinne. Obecnie pozyskiwanie wiedzy o mediach, przygotowanie do korzystania z ich, rozumienie przekazów medialnych powinno odbywać się znacznie wcześniej, zanim rozpoczną się planowane zajęcia edukacyjne. Dzieci od najmłodszych lat stykają się z różnymi środkami masowego przekazu

³⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika społeczna w kontekście sporów o przedmiot i strukturę pedagogiki oraz jej związki z innymi dyscyplinami naukowymi*, [w:] *Pedagogika społeczna*, s. 158.

³¹ J. Izdebska, *Mass media i multimedia*, s. 532-533.

³² S. Juszczyk, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów*, s. 51.

w różnorodnych sytuacjach nieformalnych. Rodzinna edukacja medialna jest realizowana spontanicznie, ale też przez działania zamierzone, co pozwala dziecku na stopniowe zdobywanie kompetencji medialnych. Wysiłki rodziców powinny być wspomagane przez wiele instytucji wychowania intencjonalnego i nieintencjonalnego (przedszkole, szkoła, organizacje społeczne, instytucje pozaszkolne, Kościół).

Liczne badania³³ wykazały, że dzieci bardzo wcześnie rozpoczynają interesować się mediami. Już około czwartego miesiąca życia wyraźnie reagują na dźwięk, strumień światła i kolory ekranu telewizyjnego. Na przełomie drugiego i trzeciego roku życia dzieci potrafią określić swoje ulubione programy. Widzowie w wieku przedszkolnym około czwartego, czasami piątego roku życia zaczynają dostrzegać różnicę między światem telewizyjnym a realną rzeczywistością. Filmy, kreskówki animowane potrafią ocenić jako programy przedstawiające nie istniejący realnie świat, ale wierzą jeszcze, że cała „reszta telewizji” jest realna. Najmłodszy widzowie w ciągu wielogodzinnego oglądania telewizji stopniowo uczą się też różnych gatunków telewizyjnych. Około siódmego roku życia potrafią już zrozumieć, że treści bajek, filmów są wymyślone i wyreżyserowane. U dzieci zauważono również występowanie zjawiska tak zwanego słuchowego odbioru programów telewizyjnych przez nich. Telewizor „towarzyszy” dzieciom w trakcie zabawy i nawet jeśli nie patrzą na jego ekran, to z pewnością ponownie skierują na niego swoją uwagę, kiedy dotrze do nich interesujący dźwięk.

Zdaniem Marii Braun-Gałkowskiej i Iwony Ulfik, obowiązkiem rodziców jest kontrola oglądanych przez dzieci programów telewizyjnych, gdyż poważnie wpływa to na ich zachowanie bieżące oraz jakimi ludźmi będą w przyszłości³⁴. Niepokój budzi oglądanie przez dzieci programów telewizyjnych przeznaczonych dla widzów dorosłych. W codziennych kontaktach młodych widzów z telewizją ważne jest, aby odbierane przekazy były dostosowane do ich wieku i możliwości percepcyjnych. Dwight Macdonald uważa, że dzieci mają zbyt wcześnie dostęp do rozrywek dorosłych (na przykład telewizji), a nadmiar bodźców, napięcia, podnieć zawartych w przekazach medialnych powoduje wiele zmian w osobowości dzieci, które według badacza za szybko dojrzewają. Bezrefleksyjna konsumpcja treści oferowanych przez media oznacza niebezpieczeństwo zerwania kontaktów z rzeczywistością i zamknięcie się w określonym, samowystarczalnym świecie³⁵. Od-

³³ J.C. Wright i in., *Young children's Perceptions of Television Reality: Determinants and Developmental Differences*, *Developmental Psychology*, 1994, 30, 2, s. 230-238.

³⁴ M. Braun-Gałkowska, I. Ulfik, *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Warszawa 2000, s. 167.

³⁵ D. Macdonald, *Teoria kultury masowej*, [w:] *Kultura masowa*, Wybór, przekład, przedmowa Cz. Miłosz, Kraków 2002, s. 26.

mienne poglądy reprezentują Bob Hodge i David Tripp, którzy twierdzą, że dziecko, wbrew powszechnej opinii, bardzo wcześnie zaczyna rozumieć „dorosłe programy”. Najmłodszy odbierają programy telewizyjne przeznaczone dla dorosłego widza, zgodnie z własną ciekawością i wyobraźnią³⁶.

Paweł Kossowski podjął próbę podsumowania różnorodnych podejść teoretycznych do problematyki dziecka i telewizji oraz interpretacji wyników badań empirycznych naukowców z różnych krajów, w tym także badaczy polskich. Zdaniem autora, z najważniejszych ustaleń wynika, że dzieci zaczynają obecnie oglądać telewizję bardzo wcześnie, średnio w drugim roku życia; najwierniejszymi widzami telewizji są dzieci z rodzin ubogich oraz mające gorsze wyniki w nauce; mali odbiorcy oglądają telewizję w sposób nawykowy, nie mając jednocześnie kompetencji komunikacyjnych; telewizja dostarcza dzieciom wzorców do naśladowania, które przejmują i ujawniają w swym zachowaniu; dzieci bardzo często oglądają telewizję „zamiast czegoś”³⁷.

Michele Elliott uważa, że rodzice nigdy nie mogą być pewni, czy ich dzieci nie zetkną się z nieodpowiednim dla nich przekazem medialnym. Dlatego, autorka podaje rodzicom kilka ważnych wskazówek:

- rodzice zawsze powinni czytać opis i recenzje programów oraz filmów telewizyjnych;
- jeśli dorosły ma wątpliwości odnośnie tematyki filmu, powinien najpierw obejrzeć go sam, uznać czy jest dla dziecka odpowiedni i dopiero pozwolić na jego odbiór;
- należy wytłumaczyć dziecku, dlaczego rodzice nie lubią i nie chcą, żeby oglądało niewłaściwe dla niego programy telewizyjne;
- jeżeli dziecko obejrzało niezrozumiały dla niego program lub film, dorośli powinni wytłumaczyć mu, że prawdziwe życie wygląda zupełnie inaczej;
- rodzice muszą mieć też wzajemną pewność, czy współmałżonek nie zezwala dziecku na oglądanie treści przeznaczonych wyłącznie dla dorosłych;
- należy zawsze upewnić się, że osoba zajmująca się twoim dzieckiem nie pozwala mu na oglądanie niewłaściwych treści;
- trzeba sprawdzać, jakie programy i filmy telewizyjne dziecko ogląda poza domem;
- ważne jest nauczenie dziecka protestowania przeciwko nakłanianiu go do oglądania niewłaściwych treści³⁸.

Wytyczne Michele Elliott można więc uznać za elementy rodzinnej edukacji medialnej. Anna Sugier-Szerega również twierdzi, że to dorośli powinni

³⁶ B. Hodge, D. Tripp, *Children and Television: A Semiotic Approach*, Cambridge 1986, s. 174-179.

³⁷ P. Kossowski, *Dziecko i reklama telewizyjna*, Warszawa 1999, s. 54-57.

³⁸ M. Elliott, *Jak dbać o bezpieczeństwo dziecka. Praktyczne rady dla rodziców*, przekł. K. Kozubal, Warszawa 1997, s. 126-127.

wyznaczać jasne granice korzystania z mediów, przekazywania świata kultury offline, który media tylko uzupełniają³⁹.

W społeczeństwie informacyjnym w dziedzinie edukacji medialnej ważne i konieczne są uregulowania prawne oraz działania organizacji społecznych. W 2007 roku pojawiła się dyrektywa audiowizualna, w której Unia Europejska (UE) wezwała kraje członkowskie do zajęcia się kwestią edukacji medialnej. Jeden z kierunków działania dotyczy kształtowania kompetencji w zakresie obsługi, korzystania, odbioru i wykorzystywania przekazów medialnych. Kompetencje medialne to nie tylko zdolność do korzystania z mediów, ale też rozumienie i krytyczna ocena różnych aspektów mediów oraz ich treści, jak też porozumiewanie się w różnych kontekstach. Jest to podstawowa umiejętność istotna dla młodszego pokolenia i dorosłych. UE uznaje kompetencje medialne za ważny czynnik aktywności obywatelskiej w dzisiejszym społeczeństwie informacyjnym. W konkluzjach Rady Europy z 30 maja 2016 roku w sprawie rozwijania (przez kształcenie i szkolenie) umiejętności korzystania z mediów i umiejętności krytycznego myślenia podkreślono, że w epoce Internetu, mediów społecznościowych kompetencje medialne są wyjątkowo istotne, ważniejsze niż kiedykolwiek przedtem i muszą być integralnym elementem kształcenia oraz szkolenia na wszystkich poziomach. Kompetencje medialne są w oczywisty sposób związane koncepcją *lifelong learning* (LLL). Jest ona wiodącym elementem Strategii Lizbońskiej, ogłoszonej w 2000 roku przez Unię Europejską. Zgodnie z jej treścią, edukacja stanowi jeden z najważniejszych czynników prowadzących do tego, aby gospodarka UE mogła stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie. Ludność natomiast ma się stać społeczeństwem wiedzy. Idea LLL dotyczy zarówno rozwoju indywidualnego, jak i rozwoju cech społecznych we wszystkich formach i kontekstach, w systemie formalnym i nieformalnym. Nacisk położony jest na zachęcanie do nauki przez całe życie, już od wczesnego dzieciństwa. Za działania priorytetowe w tym zakresie uznano:

- Nadanie wysokiej rangi uczeniu się.
- Zwiększenie powszechnego dostępu do informacji i doradztwa dotyczącego możliwości edukacyjnych.
- Zwiększenie inwestowania w uczenie się.
- Przybliżanie uczącym się możliwości edukacyjnych.
- Upowszechnianie umiejętności podstawowych.
- Rozwój innowacyjnych koncepcji uczenia się/nauczania.

Idea edukacji przez całe życie pojawiła się na początku XX wieku. Jako koncepcja została ukształtowana w latach 70. XX wieku, z aktywnym zaan-

³⁹ A. Sugier-Szerega, *Kształtowanie kompetencji medialnej u dzieci w wieku przedszkolnym – szanse, trudności, ograniczenia*, [w:] *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Kraków 2015, s. 29.

gażowaniem UNESCO. Podstawowa teza *lifelong learning* zakłada, że „każdy człowiek ma prawo i powinien uczyć się przez całe swoje życie”. W Strategii Lizbońskiej zawarto jej definicję: „wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w pespektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem⁴⁰”.

Jednym z zaleceń Rady Europy jest przygotowanie młodych widzów do odbioru programów telewizyjnych. Dlatego tak ważna jest edukacja medialna społeczeństwa, w tym przede wszystkim dzieci. Edukacja medialna powinna być prowadzona permanentnie od najmłodszych lat życia w rodzinie, szkole, środowisku lokalnym. Polega ona na rozwijaniu kompetencji w zakresie posługiwania się językiem mediów, rozumiana jako wprowadzenie w kulturę medialną w celu przygotowania dzieci do krytycznego, aktywnego, selektywnego odbioru programów telewizyjnych⁴¹. Przykładem realizacji zaleceń Rady Europy mogą być działania podjęte przez Wyższą Radę Audiowizualną we Francji (CSA). Na jej stronie internetowej edukacja medialna wymieniona jest jako jeden z sześciu aspektów ochrony małoletnich użytkowników mediów.

Ochrona małoletnich użytkowników mediów w rozumieniu CSA to:

1. Ochrona przed szkodliwymi treściami.
2. Ochrona przed presją reklamową.
3. Ochrona małoletnich uczestników audycji i reklam.
4. Zagwarantowanie oferty programowej odpowiedniej dla małoletnich odbiorców.
5. Ochrona zdrowia młodej publiczności.
6. Edukacja medialna (edukacja do mediów).

Interaktywny serwis przeznaczony jest dla dorosłych i dzieci, w którym z użyciem prostego, skrótowego języka objaśnia się główne zasady bezpiecznego i rozsądnego korzystania z mediów oraz ostrzega przed zagrożeniami. Towarzyszą temu hasła, na przykład: „Dzieci nie widzą w telewizji tego samego co my”, skierowane do dorosłych i służące zwróceniu uwagi na ryzyko pozostawienia dzieci samych przed włączonym ekranem. Z kolei hasło „Wszyscy bądźmy odpowiedzialni przed ekranem”, przeznaczone jest głównie dla dzieci, a wykorzystano w nim postać znanej najmłodszym odbiorcom maskotki (pluszaka), która modulowanym głosem, w humorystyczny sposób radzi dzieciom, jak właściwie zachowywać się przed ekranem⁴².

W Polsce Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji (KRRiT) określiła rozumienie pojęcia edukacji medialnej i kompetencji medialnych. Pierwszy termin oznacza

⁴⁰ <https://www.pi.gov.pl>, [dostęp: 17.03.2019].

⁴¹ <http://www.europarl.europa.eu>, [dostęp: 17.03.2019].

⁴² <http://www.krrit.gov.pl>, [dostęp: 18.03.2019].

„proces kształtowania i umiejętności świadomego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu we wszystkich grupach społecznych i wiekowych. Proces edukacji medialnej to działania, które powinny trwać przez całe życie, ponieważ formy i technologie przekazu ulegają zmianom, a ponadto społeczeństwo także ulega ciągłym przeobrażeniom”. Z kolei „w procesie edukacji medialnej zdobywa się kompetencję medialną, która charakteryzuje świadomego i aktywnego odbiorcę przekazu medialnego. Odbiorca ten, rozumiejąc stosowane w mediach mechanizmy tworzenia i selekcji informacji, potrafi nie tylko skutecznie i bezpiecznie korzystać z mediów, to znaczy krytycznie ocenić odbieraną treść, w tym reklamy i inne przekazy handlowe, ale także twórczo używać środków przekazu w codziennym życiu”⁴³.

Ważnym dokumentem okazał się wydany 17 lipca 2018 roku przez KRRiT Komunikat w sprawie ochrony dzieci i młodzieży, który określono jako priorytet i zadanie strategiczne. Wytoczył on przede wszystkim standardy obowiązujące dostawców usług medialnych w zakresie ochrony małoletnich przed szkodliwym oddziaływaniem treści medialnych. KRRiT wykonując swoje ustawowe kompetencje, ma przede wszystkim wspierać rodziców i opiekunów w ochronie dzieci przed negatywnym wpływem treści programowych.

Syntetyczny raport z badań – najważniejsze wyniki

Badania, które przeprowadziłam w marcu 2019 roku w Trójmieście dotyczyły podejmowania przez rodziców działań edukacyjnych w kontekście korzystania ich dzieci z mediów dostępnych w rodzinnym domu. Ich wyniki miały odpowiedzieć na główny problem badawczy: W jaki sposób rodzice uczą dzieci korzystania z mediów? Ważne było ustalenie, z jakich mediów korzystają dzieci, czy mają do nich selekcyjowany dostęp i czy wykorzystują je w zabawie.

Wywiady przeprowadziłam z rodzicami (w wieku od 30. do 36. lat; w ośmiu rodzinach oboje rodzice z wyższym wykształceniem, w czterech tylko jeden rodzic z takim wykształceniem, a drugi ze średnim, w trzech rodzinach oboje rodzice mieli wykształcenie średnie) stanowiącymi piętnaście rodzin z dziećmi w wieku przedszkolnym (4 i 5 lat), które nie uczęszczają do placówek wychowania przedszkolnego. Ten celowy dobór badanych rodzin gwarantował ocenę wyłącznej roli rodziców w początkowym etapie kształtowania kompetencji medialnych u najmłodszych odbiorców, jeszcze bez wpływu formalnej edukacji.

⁴³ Tamże.

W badanych rodzinach dzieci korzystają przede wszystkim z telewizji. Dostęp do komputera stacjonarnego rodziców czy starszego rodzeństwa we wszystkich domach był minimalny, wyłącznie w obecności rodziców. Natomiast, dorośli pozwalają dzieciom korzystać z tabletów (jak to określiła część rodziców – *tablet jest urządzeniem pod stałą kontrolą*). Rodzice nauczyli swoje dzieci jedynie podstawowych umiejętności posługiwania się tymi urządzeniami. Nie pozwalają im na niekontrolowane korzystanie z tabletów, na przykład samodzielne otwieranie przeglądarek internetowych. W jedenastu rodzinach tablety służą rodzicom głównie do szybkiego uzyskania potrzebnych informacji, ale ponieważ są to urządzenia przenośne, często zdarza się, że dzieci mogą oglądać bajki, korzystać z gier i zabaw komputerowych w sytuacjach braku dostępu do telewizji, odtwarzaczy DVD czy Blu-Ray. Większość rodziców podkreślała, że ich dzieci używają tabletów przede wszystkim w czasie spotkań rodzinnych poza domem i podczas wyjazdów wakacyjnych. Poza tym, rodzice udostępniają sporadycznie swoim dzieciom telefony do rozmów z członkami swojej rodziny, bądź bliskimi znajomymi, czasami do gier, jako „wypełniacz czasu”, na przykład oczekując w kolejce na wizytę u lekarza. Rodzice umiejętność obsługi telefonu (smartfona) postrzegają jako oznakę wyjątkowych zdolności swoich dzieci. Na taki aspekt zwróciło uwagę sześciu rodziców. Tylko w jednej rodzinie czterolatek ma dostęp do smartwatcha starszego rodzeństwa, ale rodzice zapewniali, że ich dziecko nie jest jeszcze zainteresowane tym urządzeniem, gdyż postrzega je jako nowoczesną wersję typowego zegarka. Natomiast, telewizja to medium, z którego korzystają wszystkie dzieci w badanych rodzinach, a rodzice określają te kontakty jako bezpieczne i w pełni przez nich kontrolowane. Ponadto, wszyscy dorośli są przekonani, że całkowity brak kontaktów z telewizją może w znacznym stopniu ograniczyć wiedzę dzieci o świecie, o dziecięcych modach na przykład na gadżety filmowe (zabawki, breloki, czy koszulki z bohaterami kreskówek), a to z kolei może utrudniać im kontakty z rówieśnikami. Dodają również, że nie da się całkowicie wyeliminować oglądania telewizji z ich rodzinnego życia i swoją kontrolę oglądanych treści przez dzieci uważają za dobrą i wystarczającą, gdyż deklarują swoją częstą obecność podczas oglądania telewizji przez dzieci.

Moje badania potwierdziły, że pojęcie edukacji medialnej nie jest w pełni zrozumiałe dla rodziców. Kojarzą je wyłącznie z nauczaniem szkolnym i sądzą, że nie dotyczy ono telewizji, a tylko komputera. Swoją rolę w kontaktach dzieci z telewizją postrzegają przede wszystkim jako „kontrolerów” czasu przeznaczonego na oglądanie programów telewizyjnych i selekcji kanałów telewizyjnych. Tylko jedna rodzina pojęcie to określiła jako świadomy dobór programów telewizyjnych, z naciskiem na wspólne oglądanie telewizji z dzieckiem i w razie potrzeby tłumaczenie mu niezrozumiałych treści.

Większość badanych rodziców (dziesięć rodzin) pozwala dzieciom oglądać telewizję dwie lub trzy godziny dziennie. Tylko w jednej rodzinie dzieci mają ograniczony dostęp do korzystania z telewizji do jednej godziny dziennie. W pozostałych domach mali odbiorcy mogą oglądać programy telewizyjne nawet do czterech lub pięciu godzin dziennie. Niepokój może budzić fakt, iż większość badanych rodziców uważa, że oglądane przez dzieci bajki, filmy familijne są w pełni bezpieczne, jeśli emitowane są w kanałach dziecięcych. Jedynie w trzech rodzinach dorośli dostrzegli pewne niebezpieczeństwa w prezentowanych filmach animowanych japońskiej oraz amerykańskiej produkcji i starają się wybierać dla swoich dzieci inne treści. W trzynastu rodzinach rodzice przyznali, że ich pociechy często towarzyszą im w recepcji programów nadawanych w godzinach wieczornych, uznając, że „wiadomości” czy „informacje” to dopuszczalne i niezagrażające dzieciom przekazy. Wszyscy dorośli w swoich wypowiedziach podkreślili, że na przykład okres świąteczny pozwala na przeznaczenie większej ilości czasu na oglądanie telewizji, gdyż wówczas programy w ciągu całego dnia są „bezpieczne” dla dzieci, mają szczególny charakter i nie budzą niepokoju rodziców. Wszyscy rodzice nie dostrzegają też problemu odbioru przez swoje dzieci reklam telewizyjnych, które poprzedzają nawet wybrane przez nich programy. Zgodnie uważają, że zagrażające rozwojowi najmłodszych widzów są jedynie reklamy emitowane w późnych godzinach wieczornych. Można te wypowiedzi uznać za przejaw działania tak zwanego efektu trzeciej osoby. Koncepcja ta zakłada, że odbiorcy uważają, iż inni ludzie są bardziej niż oni podatni na zawarte w mediach treści. Odbiorcy oceniają siebie jako bardziej odpornych na negatywne oddziaływanie mediów. Jak twierdzi Maciej Mrozowski, powoduje to „spaczone postrzeganie rzeczywistości”⁴⁴.

W ośmiu rodzinach dorośli przyznali, że niekiedy dzieci namawiają ich do kupna reklamowanych w telewizji produktów. Jeden rodzic określił to jako *znak współczesnych czasów*. Inni rodzice uznali, że ułatwia im to kupno na przykład prezentów dla swoich dzieci. W siedmiu rodzinach okazało się, że ich pociechy bardzo często oglądają telewizję przebywając u swoich dziadków, krewnych lub przyjaciół. Dorośli uważają, że na to nie mają już wpływu i z pewnością nie należy się tym martwić. Jeden rodzic stwierdził nawet, że brak telewizora w domu (rodzinie) *to przejaw niezrozumiałej mody, podobnie jak wegetarianizm*. Poza tym, rodzice sądzą, że dzieci w wieku przedszkolnym jeszcze nie rozumieją zbyt wielu emitowanych treści, więc nie może to negatywnie na nie oddziaływać. Jak już wcześniej wspomniałam, tylko w jednej z badanych rodzin dorośli zdają sobie sprawę, że treści medialne mogą stanowić

⁴⁴ M. Mrozowski, *Efekt trzeciej osoby, czyli postrzeganie podatności innych ludzi na wpływ mediów masowych*, Studia Medioznawcze, 2003, 4(14), s. 15-16.

zagrożenie dla rozwoju swojego dziecka i starają się sporadycznie pozwalać na korzystanie z telewizji, kiedy uznają, że przekaz telewizyjny jest wyjątkowo wartościowy. Również tylko w tej rodzinie dzieci bardzo rzadko mają dostęp to tematycznych, interaktywnych gier i zabaw. Pozostali rodzice zgodnie twierdzili, że domowe media bardzo ułatwiają i pomagają im wypełnić czas wolny dzieci, wręcz zastępują ich na przykład w wyszukiwaniu atrakcyjnych dla najmłodszych zabaw i gier. Prawie we wszystkich rodzinach (dwunastu) dorośli mają doskonałą wiedzę o dostępności na rynku gier komputerowych dla dzieci w wieku przedszkolnym. W czasie wywiadów okazało się też, że dorośli bardzo dobrze orientują się w rankingach najlepszych programów i gier edukacyjnych. Chętnie uczą swoje dzieci korzystania z nich, uznając to za formę domowo-rodzinnej zabawy. Przeglądają wspólnie z dziećmi strony edukacyjne, korzystają z YouTube'a. Niektórzy rodzice kupują gry dla swoich dzieci w formie prezentów, ale też pozyskują je wymieniając się nimi ze znajomymi. W trakcie wywiadów ustaliłam, że ulubione przez dzieci, jak i rodziców gry to: „Wesołe przedszkole Koziołka Matołka”, „Wesołe przedszkole Bolka i Lolka”, „60 minut smerfowych przygód”, „Bob Budowniczy: Bob buduje park”, „ABC z Reksiem”, „Noddy szykuje się do szkoły” i „Piosenki dla dzieci Smoka Edzia”. Niektóre gry i zabawy edukacyjne dostępne są na YouTubie, a z nich najchętniej rodzice wybierają dla swoich dzieci: serię zabaw „Ubu” i „Świnka Peppa” oraz gry „Ślimak Bob” i „Lego”. Wszystkie uczą dzieci logicznego myślenia, dopasowywania kształtów, kolorów. Dzieci poznają na przykład świat roślin, zwierząt w formie zagadek słownych czy puzzli, uczą się literek i cyferek, a to stanowi przygotowanie do nauki szkolnej. Jak przyznali rodzice, wiele z tych gier wybierają kierując się również wspomnieniem oglądanych w dzieciństwie bajek i kreskówek. Część rodziców korzysta z gier wykorzystując komputer stacjonarny lub nagrywarke DVD w połączeniu z telewizorem, niektórzy udostępniają dzieciom tablety. W badanych rodzinach rodzice zachęcają też dzieci do wykorzystywania w zabawie takich gier planszowych, jak na przykład: „Grzybobranie”, „Skaczące Czapeczki”, „Kim jestem?”, „Mówiące Pióro”. Jednakże, większość dzieci (w dziesięciu rodzinach) wyraźnie preferuje korzystanie z gier komputerowych.

W trakcie badań okazało się, że badani rodzice sami nie doświadczyli rodzinnej edukacji medialnej, a także potwierdzili, że w ich formalnej edukacji o mediach (w szkole) brakowało wiedzy o negatywnym oddziaływaniu telewizji na odbiorców, szczególnie na dzieci i młodzież. Żadna z badanych rodzin nie potrafiła też wskazać źródła, które mogłoby obecnie stanowić dla nich wskazówkę, poradę, czy ostrzeżenie przed nieumiejętnym wkraczaniem dzieci w świat mediów. Swoją troskę i zabezpieczenie dzieci przed szkodliwym oddziaływaniem treści przekazów medialnych opierają głównie na własnych przeżyciach, odwołują się do swojej wrażliwości, czasem intuicji.

Jak ustaliłam, nauka dzieci korzystania z mediów w badanych przeze mnie rodzinach nie ma charakteru intencjonalnego, rodzice nie traktują jej jako zaplanowanego działania edukacyjnego. Odbywa się to niejako przy okazji wykorzystywania domowych urządzeń medialnych do zabaw w czasie wolnym, a także jest to wynik naturalnej potrzeby poznawania otaczającej rzeczywistości przez najmłodszych. Rodzice uczą dzieci jedynie podstawowych umiejętności ich obsługi, pozwalają im na dostęp do wszystkim domowych urządzeń (z pewnym ograniczeniem korzystania z komputerów stacjonarnych), bez wyraźnej selekcji doboru konkretnych mediów do określonych aktywności dzieci. Najmniej kontrolowanym przez rodziców medium okazała się telewizja, która wymaga niewiele wysiłku i umiejętności, aby z niej korzystać, a to sprzyja szybkiemu włączaniu najmłodszych w świat odbiorców przekazów medialnych. Z pewnością dzieci w badanych rodzinach są już przyzwyczajone do stałej obecności mediów w ich otoczeniu, a korzystanie z różnych urządzeń medialnych może stopniowo stać się utrwalonym nawykiem.

Badania te traktuję jako przygotowanie i wskazanie do podjęcia bardziej pogłębionych analiz. Liczba badanych rodzin nie stanowiła reprezentatywnej grupy rodzin z dziećmi w wieku przedszkolnym, ale uzyskane wyniki badań na pewno potwierdziły konieczność podejmowania tej problematyki. Badania w większej liczbie rodzin, z bardziej zróżnicowanych środowisk pozwoli mi na szerszą perspektywę oceny rodzinno-domowej edukacji medialnej.

Podsumowanie

Rodzina jest pierwszym, naturalnym środowiskiem wychowawczym, a przez to staje się również pierwszym wychowawcą, nauczycielem mediów. Rodzice powinni ustalać zasady korzystania z mediów, sami stanowić przykład racjonalnego korzystania z telewizji, komputera czy telefonu, prowadzić rozmowy o przekazach medialnych, najmłodszych odbiorców uczyć relacji z mediami na przykład poprzez zabawę. Edukacja medialna jest narzędziem społecznej, kulturowej i ekonomicznej zmiany, dlatego warto kształtować u dzieci już od najmłodszych lat postawę właściwego odbiorcy, czyli krytycznego, selektywnego wobec treści medialnych, aby jak najszybciej mogły one stać się aktywnym i świadomym podmiotem komunikacji medialnej. Pozwoli to również na nieprzerwany proces budowania kompetencji medialnych u następnych pokoleń odbiorców mediów. Ważne jest także podążanie współczesnych rodziców za szybkim tempem rozwoju nowych technologii, poznawanie możliwości wykorzystania stale doskonalonych narzędzi medialnych. Wiedza ta może też uchronić dorosłych przed reedukacją medialną, która stała się obecnie efektem ubocznym gwałtownego rozwoju medialnej

cywilizacji. Ponadto, wydaje się wciąż aktualna teza o konieczności zwiększenia udziału formalnych instytucji w edukacji medialnej, rozpoczynając intensywne działania w tym zakresie już w placówkach wychowania przedszkolnego. Również w mediach powinny być prezentowane kampanie społeczne dotyczące zagrożeń dla najmłodszych odbiorców, wynikających z odbieranych treści audiowizualnych, a także programy telewizyjne poświęcone tej problematyce, dedykowane rodzicom i dzieciom.

BIBLIOGRAFIA

- Ang I., *Living Room Wars: Rethinking Media Audiences for a Postmodern World*, Routledge, London 1996.
- Banaszkiewicz K., *Nikt nie rodzi się telewizzem. Człowiek, kultura, audiowizualność*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2000.
- Baudrillard J., *Świat wideo i podmiot fraktalny*, [w:] *Po kinie? Audiowizualność w epoce przekazników elektronicznych*, Wybór, wprowadzenie i opracowanie A. Gwóźdź, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1994.
- Baudrillard J., *Ameryka*, przekł. R. Lis, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1998.
- Bogunia-Borowska M., *Fenomen telewizji. Interpretacje socjologiczne i kulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Braun-Gałkowska M., Ulfik I., *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Warszawa 2000.
- Buckingham D., *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*, Routledge, London 1993.
- Condry J.C., Popper K., *Telewizja – zagrożenie dla demokracji*, przekł. M. Król, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1996.
- Elliott M., *Jak dbać o bezpieczeństwo dziecka. Praktyczne rady dla rodziców*, przekł. K. Kozubal, Książka i Wiedza, Warszawa 1997.
- Ellis J., *Visible Fictions: Cinema, Television, Video*, Routledge, London 1992.
- Gajda J., *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków 2001.
- Goban-Klas T., *Spółczesność medialna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Hodge B., Tripp D., *Children and Television: A Semiotic Approach*, Polity Press, Cambridge 1986.
- <http://www.europarl.europa.eu>, [dostęp: 17.03.2019].
- <https://www.fisher-price.com>, [dostęp: 15.03.2019].
- <https://www.pi.gov.pl>, [dostęp: 17.03.2019].
- <http://www.krrit.gov.pl>, [dostęp: 18.03.2019].
- Huesmann L.R., Eron L.D., *Cognitive processes and the persistence of aggressive behavior*, *Aggressive Behavior*, 1984, 10, 3.
- Izdebska J., *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1996.
- Izdebska J., *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004.

- Izdebska J., *Mass media i multimedia – dominująca przestrzeń życia dziecka*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Juszczak S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Kapuściński R., *Internet kontrolowany*, Aktualności Telewizyjne, 1999, 2.
- Kerckhove D., *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, przekł. W. Sikorski, P. Nowakowski, Wydawnictwo Mikom, Warszawa 1996.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kossowski P., *Dziecko i reklama telewizyjna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Lepa A., *Pedagogika mass mediów*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2000.
- Macdonald D., *Teoria kultury masowej*, [w:] *Kultura masowa*, Wybór, przekład, przedmowa Cz. Miłosz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.
- Marynowicz-Hetka E. (red.), *Pedagogika społeczna*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Masterman L., *Teaching the media*, Routledge, London 1990.
- McLuhan M., *Wybór pism*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1975.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Morley D., *Sposoby rodzinnego oglądania telewizji – zróżnicowanie ze względu na płeć*, [w:] *Gender w kinie europejskim i mediach*, red. E. Ostrowska, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2001.
- Mrozowski M., *Efekt trzeciej osoby, czyli postrzeganie podatności innych ludzi na wpływ mediów masowych*, *Studia Medioznawcze*, 2003, 4(14).
- Postman N., *Technopol – triumf techniki nad kulturą*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1995.
- Rajewski M., *Media studies a antropologia środków przekazu – próba charakterystyki*, [w:] *Media studies. Refleksja nad stanem obecnym*, red. K. Stępnik, M. Rajewski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.
- Rivers W. L., Mathews C., *Etyka środków przekazu*, przekł. J. Zakrzewski, E. Krasnodębska, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1995.
- Sugier-Szerega A., *Kształtowanie kompetencji medialnej u dzieci w wieku przedszkolnym – szanse, trudności, ograniczenia*, [w:] *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Tadeusiewicz R., *Smog informacyjny*, PAN, Prace Komisji Zagrożeń Cywilizacyjnych, t. 2, 1999, www.academia.edu [dostęp: 10.03.2019].
- Wright J.C., Huston A.C., Reitz A.L., Piemyat S., *Young children's Perceptions of Television Reality: Determinants and Developmental Differences*, *Developmental Psychology*, 1994, 30, 2.

ANNA NAPLOCHA

ORCID 0000-0003-1324-6125

Uniwersytet Zielonogórski

**NIE TAKI WILK STRASZNY...
O EDUKACJI EKOLOGICZNEJ W KONTEKŚCIE BAJKI
WILK AMBARAS TOMASZA SAMOJLIKA
I JEJ WPŁYWIE NA KSZTAŁTOWANIE
POSTAW PROEKOLOGICZNYCH DZIECI I MŁODZIEŻY
WZGLĘDEM WILKÓW**

ABSTRACT. Naplocha Anna, *Nie taki wilk straszny... O edukacji ekologicznej w kontekście bajki Wilk Ambaras Tomasza Samojlika i jej wpływie na kształtowanie postaw proekologicznych dzieci i młodzieży względem wilków* [Not such a scary wolf... On Ecological Education in the Context of the Fable *The Wolf Called Ambaras* by Tomasz Samojlik and its Influence on Shaping Pro-Ecological Attitudes of Children and Adolescents Towards Wolves]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 321-340. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.18

This article deals with the issue of achieving the goals of ecological education in the context of the fable *The Wolf Called Ambaras* by Tomasz Samojlik and its influence on shaping pro-ecological attitudes of children and adolescents towards wolves. The fable *The Wolf Called Ambaras* by Tomasz Samojlik is part of the literature trend promoting pro-ecological attitudes within the framework of ecological education. The main educational goal included in the story of the fable treating the adventures of the young wolf is to provide young readers and their parents the knowledge about the wolves' life as well as public awareness of the need to protect the wolf by shaping positive attitudes of people towards this predator. Helpful in this assumption is taking up the problem of overthrowing negative stereotypes about wolves, on which the form of answers as well as attempt of demythologizing them are individual scenes of the fable. The plot of the analyzed fable attempts to answer the three main allegations of people towards wolves, which often appear in social, political and ecological discourse: the issue of wolves attacks on people, the impact of wolves hunting on forest game population and the public perception of a wolf as a bad animal, one unnecessary in the ecosystem. In addition, the bibliotherapeutic character of the fable was indicated. Through identification with the character of the fable, readers can overcome their own fears related to their weaknesses and complexes based on the desensitization.

Key words: ecological education, wolves, fable, bibliotherapy

Edukacja jest nierozzerwalnie związana z podnoszeniem jakości życia oraz kwalifikacji przez osoby uczące się. Jak zauważa Magdalena Klaudia Terlecka, edukacja łączy się nie tylko z procesem kształcenia, rozumianym jako forma przekazywania wiedzy prowadzącej do rozwoju umiejętności, ale także z wychowaniem pojmowanym jako nabywanie postaw życiowych¹. Aby osiągać zamierzone cele wpisane w system edukacyjny, należy realizować go w sposób dwutorowy: poprzez edukację formalną oraz edukację nieformalną.

Edukacja formalna to edukacja prowadzona w placówkach oświatowych, takich jak przedszkola, szkoły, uniwersytety oraz realizowana w trakcie profesjonalnych szkoleń, zgodnie z podstawą programową przygotowaną przez Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki Wyższej. Natomiast edukacja nieformalna trwa przez całe życie człowieka, rozpoczyna się już od chwili urodzenia, jej pierwszym źródłem jest rodzina i najbliższe otoczenie. Edukację nieformalną prowadzą instytucje, organizacje, fundacje, stowarzyszenia pozarządowe i rządowe poprzez kampanie oraz akcje społeczne².

W związku z tym, że duży wpływ na edukację oraz rozwój dzieci i młodzieży w wieku szkolnym ma wpływ środowisko w jakim przebywają, ostatnimi czasy edukacja w wymiarze formalnym czy też nieformalnym podejmuje kwestie istotne społecznie³. „Ważnym obszarem zainteresowania społecznego stały się kwestie związane z uwarunkowaniami życia człowieka, a co się z tym łączy – ze środowiskiem jego funkcjonowania”⁴. W związku z postępującą technicyzacją życia, a także widoczną degradacją środowiska, coraz częściej podejmuje się na arenie społecznego dyskursu kwestie ekologii. Prymarnie, ekologia (termin wprowadzony oficjalnie do świata nauki w 1869 roku przez Ernsta Haeckela) związana *stricte* z naukami przyrodniczymi, „bada stosunki, zależności oraz związki zachodzące w przyrodzie pomiędzy czynnikami abiotycznymi i biotycznymi występującymi w środowisku”⁵. Obecnie

¹ M.K. Terlecka, *O edukacji ekologicznej w Polsce*, [w:] *Edukacja ekologiczna. Wybrane problemy*, red. M.K. Terlecka, Krosno 2014, s. 9.

² Tamże.

³ Warto zwrócić uwagę na tematykę prowadzonych ostatnimi czasy zajęć o zasięgu ogólnokrajowym, m.in. akcje dotyczące szkoleń z udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej, prelekcje prowadzone przez policjantów na temat uzależnień, pogadanki dotyczące edukacji seksualnej i przygotowania do życia w rodzinie, czy wreszcie zajęcia dotyczące kwestii ekologii, w tym m.in. segregowania odpadów podczas obchodów Światowego Dnia Ziemi.

⁴ E. Kopeć, *Znaczenie i rola edukacji ekologicznej w nauczaniu początkowym*, [w:] *Edukacja ekologiczna*, s. 19.

⁵ L. Tuszyńska, *Edukacja ekologiczna dla nauczycieli i studentów*, Warszawa 2006. Por. także definicję wprowadzoną przez Alinę Budniak, rozumiejącą ekologię jako dyscyplinę naukową, „określa się zazwyczaj jako naukę o związkach między organizmami lub grupami organizmów a środowiskiem albo jako naukę o współzależnościach pomiędzy żywymi organizmami a ich środowiskiem” (A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym*, Kraków 2014, s. 193).

znaczenie terminu „ekologia” uległo rozszerzeniu o działania podejmowane w celu ochrony środowiska oraz kwestie związane z relacją człowiek – przyroda. Wzrost zainteresowania problemami środowiskowymi oraz pojawianie się licznych dyskusji na temat zagrożeń środowiskowych i ekologicznych spowodowały przyswojenie tych zagadnień przez różne dyscypliny naukowe⁶.

Kwestia ekologicznego podejścia do dobrodziejstw natury z poszanowaniem zasobów naturalnych (w szczególności tych nieodnawialnych) oraz problemy związane ze środowiskiem naturalnym stały się głównym tematem międzynarodowego dyskursu podczas I Międzynarodowej Konferencji UNESCO dotyczącej edukacji ekologicznej, która odbyła się w 1977 roku w Tbilisi. Jednym z głównych celów przyświecających spotkaniu było wypracowanie strategii rozwoju

obejmującego wiedzę, postawy, umiejętności, motywacje, a także obowiązek pracy indywidualnej i grupowej skierowanej ku rozwiązywaniu istniejących problemów [ekologicznych – przyp. A.N.] oraz ich zapobieganiu⁷.

Edukacja ekologiczna – zamiennie nazywana środowiskową – oznacza koncepcję wychowania, przedmiot nauczania oraz działalność edukacyjno-wychowawczą, system kształtowania postaw i poglądów wobec otaczającego świata opartego na szacunku dla środowiska. Przez wieloaspektowe i interdyscyplinarne podejście: uwrażliwia na problemy i zagrożenia środowiskowe, uświadamia ich przyczyny i skutki, uczy metod ich rozwiązywania oraz odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze, a także mobilizuje do czynnego podejmowania działań (osobistych i grupowych) na rzecz ochrony środowiska naturalnego⁸.

Edukacja ekologiczna⁹ stała się przedmiotem dyskursu zarówno w szkołach, jak i organizacjach pozarządowych, a zawód edukatora ekologicznego o uprawnieniach dydaktyczno-wychowawczych i doradczych został w Polsce oficjalnie wpisany pod numerem 325 501 na listę *Krajowego standardu kompetencji zawodowych* Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Centrum Rozwoju Zasobów¹⁰. Na gruncie polskim „podstawa prawna edukacji ekologicznej za-

⁶ M.K. Terlecka, *O edukacji ekologicznej w Polsce*, [w:] *Edukacja ekologiczna*, s. 9.

⁷ Zob. *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa strategia edukacji ekologicznej*, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2001.

⁸ R. Olaczek, *Słownik szkolny. Ochrona przyrody i środowiska*, Warszawa 1999; L. Tuszyńska, *Edukacja ekologiczna dla nauczycieli i studentów*. Cyt. za: M.K. Terlecka, *O edukacji ekologicznej w Polsce*, [w:] *Edukacja ekologiczna*, s. 10.

⁹ Jest to element postrzeganej w szerszym ujęciu edukacji środowiskowej, która uwzględnia nie tylko aspekty przyrodnicze, ale też aspekty społeczne i techniczne i dąży do wprowadzenia zasad rozwoju zrównoważonego (ekorozwoju). W Polsce edukacja środowiskowa nazywana jest wymiennie edukacją ekologiczną. Por. I. Jarzyńska, *Edukacja ekologiczna w szkolnictwie szkolnym*, *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli*, 2008, 1-2, s. 41.

¹⁰ *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy (KZiS 2010), Krajowy standard kompetencji zawodowych* Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2013.

warta jest w Konstytucji RP, w Ustawach¹¹, a najważniejszym dokumentem poświęconym edukacji ekologicznej i regulującym jej cele dydaktyczno-wychowawcze jest Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej¹². Do podstawowych celów dydaktyczno-wychowawczych edukacji ekologicznej zalicza się

objaśnianie jednostkom i społeczeństwu globalnego charakteru środowiska przyrodniczego, wynikającego z interpretacji naturalnych i sztucznych jego czynników (biologicznych, fizycznych, społecznych, ekonomicznych, kulturowych), opanowanie wiedzy, przyswojenie postaw i umiejętności, które pozwolą uczestniczyć w sposób odpowiedzialny i efektywny w skutecznym rozwiązywaniu obecnych i przyszłych problemów ekologicznych¹³.

Problematykę głównych celów edukacji ekologicznej podejmuje Magdalena Klaudia Terlecka¹⁴, która wzorując się na ustawach prawnych, w tym na Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej, wylicza następujące cele edukacji ekologicznej:

- kształtowanie pełnej i wieloaspektowej świadomości oraz budzenie zainteresowania powiązanymi kwestiami: społecznymi, politycznymi, ekonomicznymi i ekologicznymi;
- umożliwienie zdobywania i poszerzania wiedzy oraz umiejętności, które są konieczne dla ochrony środowiska i poprawy jego stanu;
- tworzenie proekologicznych wzorców zachowań oraz kształtowanie postaw, wartości i przekonań, które zapewnią troskę i możliwość ochrony środowiska;
- upowszechnianie idei rozwoju zrównoważonego we wszystkich sferach życia, uwzględniając: edukację, pracę i wypoczynek;
- objęcie edukacją ekologiczną wszystkich obywateli Rzeczypospolitej Polskiej;
- wdrożenie edukacji ekologicznej jako edukacji interdyscyplinarnej na etapach edukacji formalnej i nieformalnej;
- tworzenie programów edukacji ekologicznej na szczeblach administracyjnych na poziomie: województw, powiatów i gmin;
- promowanie dobrych metod, pomysłów i doświadczeń z zakresu metodyki i edukacji ekologicznej¹⁵.

Edukacja ekologiczna oprócz wdrażania informacji i dzielenia się wiedzą na tematy związane ze środowiskiem naturalnym, ukierunkowana jest przede wszystkim na wypracowanie pewnych wzorców zachowań u odbiorcy, do którego skierowane są działania o charakterze proekologicznym. Jedynie holistyczne ujęcie procesu edukacji ekologicznej nastawione na przekaza-

¹¹ M.K. Terlecka, *O edukacji ekologicznej w Polsce*, [w:] *Edukacja ekologiczna*, s. 10-11.

¹² Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej, Warszawa 2001.

¹³ I. Jarzyńska, *Edukacja ekologiczna*, s. 42.

¹⁴ M.K. Terlecka, *O edukacji ekologicznej w Polsce*, [w:] *Edukacja ekologiczna*, s. 12.

¹⁵ Tamże.

nie wiedzy i stwarzanie warunków do wychowania jest gwarantem postawy świadomego poszanowania przyrody i dążenia do przestrzegania zasad zrównoważonego rozwoju.

Przyroda jest (...) nie tyle dana, ile zadana (...). Życie przyrody wymaga innego życia człowieka, życie biologiczne apeluje do życia ludzkiego – świadomego wartości swojego życia¹⁶.

Owa świadomość istotnych problemów ekologicznych jest objawem rozwiniętej osobowości ekologicznej człowieka, którego charakteryzuje

(...) uczciwość i tolerancja, całościowy sposób widzenia świata, zycziwa postawa wobec wszystkich żywych istot, wrażliwość na piękno Ziemi, a zarazem gotowość i umiejętność działania w obrębie jej praw oraz tryb życia zgodny z hierarchią wartości ekologicznych¹⁷,

a także gotowość do podejmowania działań zmierzających do ochrony środowiska¹⁸. Wskazane jest, aby edukacja ekologiczna w stopniu dostosowanym do wieku odbiorcy była prowadzona na wszystkich szczeblach edukacyjnych, a także poza nimi w ramach idei uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). Oprócz niekwestionowanej wartości aktywnych metod stosowanych w edukacji ekologicznej, do której zalicza się między innymi czynny udział w wycieczkach szkolnych¹⁹, przygotowywanie „kącika przyrody” przez dzieci, czy udział w zajęciach laboratoryjnych, coraz większe uznanie zdobywają bierne metody edukacji.

Bierne metody edukacji opierają się głównie na działalności wydawniczej, opracowaniach multimedialnych, tworzeniu ścieżek dydaktycznych i uczestnictwie w wystawach oraz konkursach, dominuje w nich aspekt wiedzotwórczy, nie ma jednak gwarancji, że będą one oddziaływać na postawy²⁰.

¹⁶ L. Domka, *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Warszawa – Poznań 2001, s. 86.

¹⁷ S. Wajchman, W. Borzyszkowski, P. Matulewski, *Rola edukacji przyrodniczo-leśnej w kształtowaniu proekologicznych postaw społeczeństwa*, [w:] *Edukacja ekologiczna*, s. 128-129. Zob. A. Kulinowska, *Ekologia – wybór przyszłości*, Warszawa 1993.

¹⁸ A. Pawłowski, *Rozwój zrównoważony – idea, filozofia, praktyka*, Monografie Komitetu Inżynierii Środowiska PAN, 2008, 51, Lublin.

¹⁹ Zob. M. Fiszer, *Metody i formy w edukacji ekologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Prace Naukowe. Pedagogika, 2002, 11, s. 37. „Obcowanie z przyrodą, uważa się za najlepszą drogę do zdobywania wiedzy oraz główne źródło wyobrażeń o niej. Dziecko uczy się dokładnej, usystematyzowanej obserwacji, odkrywania zależności w świecie przyrody, rozumienia zjawisk, kształtowania przyjaznych postaw wobec przyrody”. Por. I. Buczyńska, K. Chojcka, E. Rozpędowska, *Przedszkolaki bliżej natury*, Wychowanie w Przedszkolu, 1999, 7, s. 528.

²⁰ S. Wajchman, W. Borzyszkowski, P. Matulewski, *Rola edukacji przyrodniczo-leśnej*, s. 128-129.

Bierne metody edukacyjne, w których wykorzystuje się pomoce naukowe w formie książek czy opracowań multimedialnych mogą być stosowane w trakcie edukacji nieformalnej dzieci oraz osób dorosłych.

Jednym z przykładów zastosowania biernej metody w edukacji ekologicznej jest wykorzystanie bajek przygotowanych z myślą o najmłodszych odbiorcach. Bajka to

jeden z podstawowych gatunków dydaktycznej literatury; krótka powiastka wierszowana lub prozą, której bohaterami są zwierzęta, ludzie, rzadziej rośliny lub przedmioty, zawierająca moralne pouczenie wypowiedziane wprost lub dobitnie zasugerowane²¹.

Magdalena Rybczyńska²² wymienia zalety wykorzystywania tego gatunku literackiego w edukacji dzieci:

[bajki – przyp. A.N.] są niezwykle cenne dla wspomagania prawidłowego rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Bajki rozszerzają też świat myśli dziecka, oferują mu przeżycia, jakich do tej pory nie zaznało w świecie zabaw, umożliwiają mu zdobycie wiedzy o rzeczach nieznanach. Właściwie dobrane bajki rozszerzają niesłyszane zakres doświadczeń dziecka. I choć chodzi tu o doświadczenia fikcyjne, są one bardzo kształtujące i potrzebne dla pełnego rozwoju duchowego dziecka. Bajki i baśnie od zawsze były chętnie słuchane przez dzieci oraz opowiadane im i czytane przez rodziców. Stanowią one pierwsze lektury w życiu dziecka, niejednokrotnie rozbudzając na całe życie jego zainteresowania czytelnicze. (...) Badania psychologiczne i pedagogiczne dowiodły, że lektura baśni i bajek pełni niezwykle istotną funkcję w życiu dziecka, przyczyniając się do jego wszechstronnego rozwoju²³.

Oprócz dostarczania przeżyć emocjonalnych i estetycznych, lektura bajek stanowi także duży potencjał terapeutyczny. Bajkoterapia jako element szerzej pojętej biblioterapii jest środkiem do mówienia dziecku poprzez świat przedstawiony w utworze o rzeczach trudnych do przyjęcia czy kłopotliwych w wytłumaczeniu. Dziecko identyfikując się z postawami bohaterów bajek, przeżywa przygody swoich ulubionych postaci i przyjmuje morał płynący z fabuły dydaktycznej bajki. Identyfikacja dziecka z postaciami występującymi w bajce jest wykorzystywana w narracji bajek terapeutycznych, w których za pomocą słowa leczy się lub zapobiega rozwijającym się dysfunkcjom dziecka na zasadzie odwrócenia²⁴.

²¹ Hasło 'bajka', [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław – Kraków 1998, s. 55.

²² M. Rybczyńska, *Rola bajki w XXI wieku w stymulowaniu rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym 7-10 lat*, *Kultura i Historia*, 2017, 32, s. 263-271.

²³ Tamże, s. 269.

²⁴ Tamże, s. 267: „Wyśmienitym przykładem bajki, która redukuje lęk są opowieści o ryjówce Florce autorstwa R. Jędrzejewskiej-Wróbel. Główna bohaterka bajeczki «Florka – z pamiętnika ryjówki» w zeszycie otrzymanym w prezencie od taty prowadzi zapiski doty-

Bogusław Żurakowski w pracy dotyczącej wartości estetycznych w literaturze dla dzieci²⁵ stwierdza, że:

świadomość dziecka wychowującego się w technicyzowanym świecie i poddawanego oddziaływaniu światopoglądu naukowego wykazuje się mitycznością, a tym samym okazuje zapotrzebowanie na tego typu literaturę. Brak sfery mitu w utworach adresowanych do dzieci może spowodować wzmożenie spontanicznego, wyłączonego spod kontroli mitotwórstwa²⁶.

W związku z dominującą funkcją edukacyjną bajek i podatnością wyobraźni dzieci na treści w nich przedstawione, na rynku wydawniczym pojawiły się bajki uwrażliwiające młodych czytelników na tematykę ekologiczną²⁷. Jak zauważa Radosław Niziołek,

powstało wiele opracowań poświęconych edukacji ekologicznej. Autorzy tych publikacji mają nadzieję, że wplatając wątek ekologiczny do bajki, będą w stanie przekonać swoich najmłodszych odbiorców do praktyk proekologicznych (...) Najlepsze skutki biblioterapii są możliwe do osiągnięcia poprzez wczesne wprowadzanie dziecka do świata ekologii, zaczynając od wspólnego czytania bajek, a kończąc na nawyku czytania książek²⁸.

Jedną z bajek o treści ekologicznej przeznaczonej dla czytelnika w wieku szkolnym²⁹ jest bajka autorstwa Adama Samojlika³⁰, opowiadająca o przy-

czące wszystkich ważnych dla niej spraw, choć dopiero niedawno nauczyła się pisać i czytać" (R. Jędrzejewska-Wróbel, *Florka - z pamiętnika ryjówki*, Łódź 2008).

²⁵ B. Żurakowski, *Wartości estetyczne w literaturze dla dzieci*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dzieci*, red. M. Tyszkowa, B. Żurakowski, Warszawa - Poznań 1984, s. 205-231.

²⁶ Tamże, s. 213. Por. P. Kowolik, *Wpływ bajki i baśni na dzieci w edukacji wczesnoszkolnej: szkic teoretyczny*, Nauczyciel i Szkoła, 2004, 3-4 (24-25), s. 37-52.

²⁷ Zob. bajki o tematyce ekologicznej dla przedszkolaków, np. B.B. Jadach, *Kolorowe kosze. Bajki o tematyce ekologicznej*, Warszawa 2014.

²⁸ R. Niziołek, *Promocja ekologii wśród dzieci i młodzieży na przykładzie programu telewizyjnego «Zaloga Eko»*, Studia i Materiały CEPL w Rogowie, 2015, 17, 43(2), s. 94-95.

²⁹ W związku z podaną przez Magdalenę Rybczyńską zależnością między wiekiem dziecka a wykazywanymi przez niego umiejętnościami językowymi i poznawczymi, można uznać, że fabuła dydaktyczna bajki o wilku Ambarasie jest dostosowana językowo i stylistycznie dla dzieci zdecydowanie powyżej siódmego roku życia. Zob. M. Rybczyńska, *Rola bajki w XXI wieku*, s. 264: „Okres między siódmym a dziesiątym rokiem życia jest niezwykle istotny w rozwoju dziecka. Wymaga mądrej i przemyślanej stymulacji, polegającej na dostarczaniu bodźców wzmacniających dojrzewanie w sferze psychicznej, emocjonalnej, intelektualnej, społecznej i moralnej. Jednym z czynników służących rozwojowi dziecka są bajki, rozumiane jako teksty kultury przeznaczone dla dzieci”.

³⁰ Tomasz Samojlik – pracownik Instytutu Biologii Ssaków Polskiej Akademii Nauk w Białowieży, który prowadzi także działalność edukacyjną. Jest autorem (treści i ilustracji) cyklu bajek dla dzieci dotyczących ekologii Puszczy Białowieskiej – *Żubr Pompik* (T. Samojlik, *Żubr Pompik. Tropy na śniegu*, Poznań 2016; *Żubr Pompik. Zapach wiosny*, Poznań 2016; *Żubr Pompik. Letni zmierzch*, Poznań 2016; *Żubr Pompik. Kolory jesieni*, Poznań 2016); oraz serii *Żubr Pompik*.

godach wilka (*Canis lupus*) o imieniu Ambaras³¹. Pretekstem do napisania bajki traktującej o wilku – pomimo objęcia tego zwierzęcia od 1998 roku ochroną gatunkową na terenie całej Polski³² – jest nadal obecne w społeczeństwie stereotypowe, negatywne postrzeganie tego drapieżnika. Główny przekaz kulturowy³³ dotyczący wilka przedstawia go jako symbol zła, chciwości. Wilk jest

symbolem nienasyconej żarłoczności i żądz mordy, postrachem pasterzy i myśliwych; jego wycie, a bardziej jeszcze jego pojawienie się uważano za zły albo śmiertelny omen; ustawiczne wędrówki wilka łączyły go w wyobraźni ludowej z uciekinierami, banitami i porzuconymi dziećmi³⁴.

Ponadto, strategia łowiecka tego gatunku, charakteryzująca się upatrywaniem swych ofiar także wśród zwierząt gospodarskich, powoduje postrzeganie wilka za gatunek konfliktowy, szczególnie wśród mieszkańców południowo-wschodniej Polski, gdzie *notabene* występuje największe zagęszczenie

Wyprawy (T. Samojlik, *Tajemnica rzeki*, Poznań 2017; *Bagienny łos*, Poznań 2017; *Plan bobra*, Poznań 2017; *Rodzina borsuków*, Poznań 2018).

³¹ T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, Warszawa 2012.

³² Zob. *Status prawny wilka*, Stowarzyszenie dla Natury „Wilk” <http://www.polskiwilk.org.pl/status-prawny-wilka> [dostęp: 20.11.2018]:

„W roku 1995 wilki zostały objęte ochroną w części Polski, a od 1998 są chronione w całym kraju. W uzasadnieniu do tej decyzji podkreślono pozytywną rolę drapieżników w utrzymaniu równowagi ekologicznej w lasach. Obecny status prawny wilka reguluje Ustawa z 16 kwietnia 2004 r. o ochronie przyrody (tekst jednolity DzU z 2013, poz. 627, z późniejszymi zmianami) oraz Rozporządzenie Ministra Środowiska z 16 grudnia 2016 r. w sprawie ochrony gatunkowej zwierząt (DzU 2016, poz. 2183). Zgodnie z nimi, wilki objęte są ochroną ścisłą. Zabronione jest ich zabijanie, okaleczanie, chwytanie, przetrzymywanie, niszczenie nor i wybiekanie z nich szczeniąt, a także przechowywanie i sprzedaż skór oraz innych fragmentów martwych osobników, bez odpowiedniego zezwolenia. Ponadto, można tworzyć dla nich strefy ochronne wokół miejsc rozrodu (nor) od 1 kwietnia do 31 sierpnia. Powyższe zakazy nie dotyczą sytuacji, gdy konieczne jest schwytywanie zwierząt rannych i osłabionych, w celu udzielenia im pomocy weterynaryjnej i przemieszczenia do ośrodka rehabilitacji, a także kiedy trzeba odłowić zwierzę, które zabląkało się w pobliżu siedzib ludzkich, i przenieść je do miejsca jego regularnego przebywania. Nierespektowanie zapisów prawa podlega karze aresztu lub grzywny. W szczególnych przypadkach możliwe są odstępstwa od powyższych zakazów na podstawie zezwolenia wydanego przez Generalnego Dyrektora Ochrony Środowiska. Nierespektowanie zapisów Ustawy podlega karze aresztu lub grzywny. Wilk jest wymieniony w Załączniku II Dyrektywy Siedliskowej UE. Oznacza to, że jest gatunkiem wyznacznikowym dla typowania obszarów Natura 2000 – ma on tu status gatunku priorytetowego. Chroniony jest również przez Konwencję Berneńską. W «Polskiej czerwonej księdze zwierząt» wilk ma status NT (*near threatened*) – gatunek niższego ryzyka, ale bliski zagrożenia”.

³³ Przez pojęcie przekazu kulturowego dotyczącego wilków rozumie się m.in. dzieła literackie, filmowe, czy tradycję ludową obejmującą treści związane z wizerunkiem wilka i sposobem postrzegania go przez daną społeczność.

³⁴ Zob. Hasło ‘wilk’, [w:] W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1985, s. 1286.

populacyjne *Canis lupus*³⁵ i dochodzi do częstszych ataków wilków na zwierzęta gospodarskie³⁶, w porównaniu z pozostałymi rejonami kraju. A także, w środowisku myśliwych rodzą się obawy, jaki wpływ będzie wywierać rosnąca populacja wilków na inne zwierzęta leśne, głównie na populacje sarny, dzika, czy jelenia, które stanowią bazę żywieniową wilków. Jednym z podstawowych, ale i priorytetowych założeń mających na celu zmianę postrzegania wilka w Polsce (i tym samym niedopuszczenia do sytuacji mającej miejsce w latach 60. XX wieku, kiedy dochodziło do powszechnej eksterminacji gatunkowej wilka na terenie Polski) jest przybliżanie obywatelom wiedzy na temat życia tych drapieżników i podkreślenia ich ważnej roli w zachowaniu równowagi ekosystemu. Jak zauważają autorzy projektu *Program ochrony wilka «Canis lupus» w Polsce*³⁷:

Różnego rodzaju przedsięwzięcia i inicjatywy o charakterze edukacyjnym są ważnym sposobem zwiększenia świadomości społecznej na temat dużych drapieżników, co powinno w konsekwencji prowadzić do podniesienia poziomu akceptacji tych zwierząt. Znaczenia tych działań nie można jednak przeceniać i traktować ich, jako jedyne, któ-

³⁵ Zob. I. Wierzbowska, *Rozmieszczenie wilków w Polsce i na świecie oraz środowisko życia*, [w:] I. Wierzbowska, *Wilk*, Kraków 2010, s. 33: „Wilki występują przede wszystkim w Polsce północno-wschodniej, wschodniej i południowej. Najliczniejsze są w Karpatach (w paśmie Bieszczady – Beskid Śląski) oraz w Pogórzu Karpackim, ok. 250 osobników. Kolejne obszary o dużym zagęszczeniu wilków to Lasy Napiwodzko-Ramuckie i Puszcza Piska, Puszcza Białowieńska, Puszcza Knyszyńska. W Polsce, w sezonie 2008/2009, zinwentaryzowano ok. 140 watah. Średnia liczba osobników przypadająca na watahę wynosiła 4,9”. Terytorium występowania wilka obejmuje również tereny Polski zachodniej, gdzie od roku 2001 następuje stopniowa rekolonizacja tych ziem: „Badania wilków prowadzono od roku 2001 do zimy 2012/2013 we wszystkich większych kompleksach leśnych na zachodzie kraju, m.in. w puszczach: Piaskowej (Cedyński Park Krajobrazowy), Goleniowskiej, Drawskiej, Bydgoskiej, Noteckiej i Rzepińskiej, a także na terenie lasów: Koszalińskich, Waleckich, Sarbskich oraz w Borach Tucholskich i Dolnośląskich”. Zob. A. Ślęzak, *Raport: wilki w Polsce Zachodniej mają się coraz lepiej*, PAP:

<http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C408470%2Craport-wilki-w-polsce-zachodniej-maja-sie-coraz-lepiej.html> [dostęp: 20.11.2018].

³⁶ H. Okarma, R. Gula, P. Brewczyński, *Konflikt wilków z człowiekiem. Konflikt z hodowlą zwierząt gospodarskich* [w:] H. Okarma, R. Gula, P. Brewczyński, *Program ochrony wilka *Canis lupus* w Polsce – Projekt Krajowa strategia ochrony wilka warunkująca trwałość gatunku w Polsce*, Warszawa 2011, s. 31: „W 2005 r. na zamówienie Ministerstwa Środowiska wykonano opracowanie «Analiza dotychczasowych rodzajów i rozmiaru szkód wyrządzanych przez wilki (*Canis lupus*) oraz stosowanie metod rozwiązywania sytuacji konfliktowych» (...) Stwierdzono wtedy, że w latach 2000-2003 ataki wilków na inwentarz wystąpiły w województwach: podlaskim, warmińsko-mazurskim, mazowieckim, podkarpackim, małopolskim, śląskim i lubelskim. Wśród ofiar drapieżników najczęściej było owiec i bydła. Zdecydowanie mniej zostało zabitych kóz i psów, a tylko sporadycznie ginęły konie oraz hodowlane jelenie i danielle. Zob. S. Nowak i in., *Analiza dotychczasowych rodzajów i rozmiaru szkód wyrządzanych przez wilki (*Canis lupus*) oraz stosowanych metod rozwiązywania sytuacji konfliktowych*, 2005 (manuskrypt).

³⁷ H. Okarma, R. Gula, P. Brewczyński, *Działania niezbędne dla realizacji celów strategii. Działania informacyjne/edukacyjne/komunikacyjne*, [w:] H. Okarma, R. Gula, P. Brewczyński, *Program ochrony wilka *Canis lupus* w Polsce*, s. 67.

re mogą poprawić stan ochrony wilka, rysia i niedźwiedzia. Muszą one być wdrażane jako przedsięwzięcia komplementarne do aktywnych działań zarządzania gatunkiem (...) Działania edukacyjne i komunikacyjne nie powinny być prowadzone tylko przez organizacje społeczne i instytucje naukowe, jak to zwykle miało miejsce do tej pory, ale przede wszystkim przez rządowe i samorządowe instytucje zajmujące się rolnictwem i ochroną przyrody, tj. Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi, Ministerstwo Środowiska, GDOŚ/RDOŚ, ośrodki doradztwa rolniczego, służby ochrony przyrody itd.³⁸

Ponadto, jak zauważają autorzy artykułu traktującego o wynikach ankiety przeprowadzonej na temat wiedzy o wilkach wśród pełnoletnich mieszkańców wybranych miast i wsi północno-zachodniej Polski w roku 2016³⁹,

(...) tylko edukacja całościowa – obejmująca zdobywanie wiedzy z różnych dziedzin życia oraz obejmująca całokształt wiedzy o środowisku i ciągła – trwająca całe życie, ma szansę wpłynąć na postawy społeczne⁴⁰.

Jednym ze sposobów mających wpłynąć na zmianę postrzegania wilka jako gatunku pożytecznego jest edukacja ekologiczna prowadzona od najmłodszych lat. Przykład tego typu przedsięwzięć proekologicznych stanowi wydanie bajki traktującej o przygodach wilka o imieniu Ambaras. Z jej fabuły dydaktycznej najmłodszy czytelnicy dowiadują się w przystępny sposób o życiu wilczej watahy, strukturze stada, instynkcie łowieckim, czy relacjach wilków z ludźmi. Jak podkreśla Stefan Jakimiuk⁴¹ – kierownik projektu WWF „Białowieski Park Narodowy” która jest wydawcą⁴² książki autorstwa Tomasa Samojlika o wilku Ambarasie – głównym celem dydaktycznym powstałej bajki jest chęć przełamania stereotypowego, najczęściej negatywnego sposobu postrzegania wilka w społeczeństwie: „Mam nadzieję, że ta mądra opowieść stanie się obowiązkową lekturą wszystkich dzieci i ich rodziców, a «straszne historie o wilkach» odejdą w zasłużone zapomnienie”⁴³. Podobnie jak to

³⁸ Tamże.

³⁹ A. Wierzbicka i in., *Do kogo kierować edukację? Wiedza społeczeństwa na temat wilków w północno-zachodniej Polsce*, Studia i Materiały CEPL w Rogowie, 2016, 18, 47(2), s. 136-139.

⁴⁰ Tamże, s. 136 i 139: „(...) wysuwa jednak wniosek, iż nastawienie do poszczególnych gatunków oraz działań pro środowiskowych wynika w większym stopniu z emocji niż z wiedzy. Emocje zaś buduje bezpośrednie doświadczenie. Dlatego warto się zastanowić czy edukacja, także osób dorosłych, nie powinna iść w stronę bezpośredniego przebywania w lesie, niż przekazywania wiedzy jak to postuluje Louv (R. Louv, *Ostatnie dziecko lasu*, Warszawa 2014) w odniesieniu do dzieci”.

⁴¹ Stefan Jakimiuk – biolog, od 2001 roku kierownik projektu WWF „Białowieski Park Narodowy”.

⁴² „Wydanie książki sfinansowane w ramach projektu *Ochrona gatunkowa rysia, wilka i niedźwiedzia w Polsce* przy dofinansowaniu ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego”. Nota na stronie tytułowej, [w:] T. Samojlik, *Wilc Ambaras*, s. 2.

⁴³ S. Jakimiuk, *Słowo od wydawcy*, [w:] Tamże, s. 3.

miało miejsce w konstrukcji fabularnej bajek o żubrze Pompiku, prowadzona w formie prozy narracja o wilczych przygodach jest okazją do poznania przez czytelników zwyczajów także innych mieszkańców lasu.

Książka „Wilk Ambaras”, to niezwykła historia małego wilczka i jego wilczej rodziny. Choć napisana jest w konwencji bajki, to wiele mówi o prawdziwym życiu wilków, o roli jaką pełni w przyrodzie oraz trudnych relacjach między człowiekiem a jednym z najwspanialszych drapieżników żyjącym współcześnie na Ziemi⁴⁴.

Warto zastanowić się, jakie informacje z dziedziny biologii i etologii *Canis lupus* zostają przedstawione w historii o wilku Ambarasie oraz jakie stereotypy na temat wilków podlegają w niej demitologizacji? Fabuła bajki dzieli się na dziesięć rozdziałów. W każdym z nich młody czytelnik zapoznaje się z informacjami i ciekawostkami na temat życia wilków, które są wplecione w ciąg fabularny opowieści napisanej w konwencji przygodowej. W związku z tym, że głównym celem edukacji, w tym edukacji ekologicznej, jest przekazywanie wiedzy i kształtowanie postaw życiowych, warto zastanowić się, w jaki sposób poprzez treść bajki na temat wilków zrealizowane zostały te dwa główne cele edukacyjne?

Jednym z głównych celów, jakim jest przekazanie wiedzy opartej na lekturze bajki, stanowi uświadomienie czytelnika w kwestiach dotyczących biologii i etologii wilka. W związku z tym, że głównymi adresatami utworu są dzieci i młodzież w wieku szkolnym (choć wśród potencjalnych odbiorców wzmiankowani są także rodzice⁴⁵), treści te są dostosowane do ich wieku i możliwości poznawczych. Najwięcej informacji na temat struktury watahy porównanej w utworze do ludzkiej rodziny (tata-basior: Krzepki; mama-wadera: Ruda; rodzeństwo Ambarasa ze starszego miotu: Białka, Smuga, Kiel; rodzeństwo Ambarasa z jednego miotu: Chyży, Mocarny; dziadek-piastun: Kulawiec, który okazuje się legendarnym wilkiem Czortem) znajduje się w rozdziale pierwszym⁴⁶. Fabuła bajki obejmuje niecały rok z życia wilczego stada: rozpoczyna się wiosną, kiedy wilczki przychodzą na świat, i kończy z nadejściem zimy, kiedy młode wilki, w tym tytułowy Ambaras, są samodzielными szczeniętami. Zbudowanie fabuły opartej na zmieniających się porach roku stanowi okazję do przedstawienia czytelnikom charakterystycznych cech każdej z nich, co doskonale podkreśla cykliczność i zależność między jakością życia zwierząt a występującymi porami roku. Poprzez poznawanie wilczych przygód w ciągu niecałego roku, czytelnik ma okazję do zapoznania się z etapami rozwoju

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże: „Mam nadzieję, że ta mądra opowieść stanie się obowiązkową lekturą wszystkich dzieci i ich rodziców”.

⁴⁶ T. Samojlik, *Rozdział pierwszy, w którym pewien słabowity wilczek przychodzi na świat i otrzymuje kłopotliwe imię*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, s. 7-17.

szczeniąt, a przez to zdobywa wiedzę na temat biologii i etologii tego gatunku. Ponadto, młody czytelnik w trakcie lektury bajki poznaje role, jakie odgrywają poszczególne wilki w stadzie, gdzie na przykład roli piastuna opiekującego się młodymi wilkami podczas nieobecności członków stada odpowiada rola dziadka w ludzkiej rodzinie, który także opiekuje się wnuczętami i służy im radą. Czytelnik z lektury bajki może dowiedzieć się również o zachowaniu tych drapieżników: jak wilki polują, albo co to znaczy, że sznurują⁴⁷. Przygody wilka Ambarasa są także pretekstem do edukacji ekologicznej na temat innych mieszkańców lasu, na przykład tajemniczego gryzonia – orzesznicy⁴⁸ (*Muscardinus avellanarius*) Łupinki, czy młodego dzika⁴⁹ (*Sus scrofa*) Niucha – przyjaciół Ambarasa. Fabuła zbudowana jest na podstawie zagadek zadawanych przez orzesznicę, które musi rozwiązać tytułowy bohater bajki, co może okazać się interesujące dla stawiającego nieraz podobne pytania młodego czytelnika i pozwala mu utożsamiać się z bohaterami bajki. Wraz z wilkiem Ambarasem poznającym las o każdej porze roku, można dowiedzieć się między innymi, czym sierść młodych osobników różni się od sierści osobników dorosłych, jaką rolę w życiu zwierząt odgrywa kamuflaż, kto sadził drzewa w lesie przed pojawieniem się człowieka, a także dlaczego dzięcioł umieszcza szyszki w korze dębu na podobieństwo kuźni⁵⁰? Ponadto, w bajce przedstawiona zostaje problematyka polowań na wilki, zastawiania na nie wnyków, a czytelnicy mają okazję poznać historię prześladowań wilków, o których opowiada nestor wilczej rodziny – Kulawiec (Czort)⁵¹.

⁴⁷ Sznurowanie – jeden ze sposobów przemieszczania się wilków, charakteryzujący się ułożeniem tropów w jedną linię; wilk idący za poprzedzającym go osobnikiem stawia łapy idealnie w miejsce tropów już przez niego pozostawionych. Niezależnie od liczebności przemieszczającego się stada, wataha pozostawia za sobą tylko jeden trop dający złudzenie jakoby przechodził tamtędy tylko jeden wilk.

⁴⁸ Orzesznica leszczynowa, daw. orzesznica – gatunek niewielkiego, rudego gryzonia z rodziny popielicowatych, jedynego przedstawiciela rodzaju orzesznica (*Muscardinus*), mieszkającego w lasach. Żywi się orzechami, jagodami i żołądziami.

⁴⁹ Dzik – jedyny wszytkożerny przedstawiciel dziko żyjących świniowatych w Europie – jest przodkiem świni domowej.

⁵⁰ Kuźnia dzięcioła – „Dzięcioł duży głównie żywi się owadami i ich larwami wydobywanymi z pni drzew. W menu ptaka (...) znajdują się także jagody i orzechy laskowe. Zimą, kiedy drewno jest zbyt twarde lub w lata ubogie w owady, ratuje się również nasionami sosny, świerka i buka. Aby unieruchomić szyszkę i ułatwić sobie pracę, wciska ją w szczelinę kory lub rozwidlenie gałęzi. Szyszkę wciska łuskami do góry, wtedy dziobiąc na dół odgina z łatwością łuski i językiem wyciąga nasiona. W ciągu zaledwie minuty udaje mu się obracać całą szyszkę. Pustą szyszkę usuwa ze szczeliny jednym celnym uderzeniem dziobu. Ponieważ używa przez kilka tygodni tej samej szczeliny, wokół drzewa gromadzi się dosyć pokaźnych rozmiarów górka wyluskanych szyszek. Taki charakterystyczny warsztat dzięcioła potocznie jest nazywany kuźnią. Zob. T. Kasperowicz, *Dzięcioł pracuje też w kuźni*, <https://www.lasy.gov.pl/pl/informacje/aktualnosci/dzieciol-tez-pracuje-w-kuzni> [dostęp: 20.11.2018].

⁵¹ T. Samojlik, *Rozdział trzeci, w którym pojawia się legendarny Czort*, [w:] T. Samojlik, *Wilki Ambaras*, s. 36: „(...) człowiek. Tropił i ścigał naszą watahę, polował we dnie i rozstawiał pu-

Kolejnym, niemniej istotnym, celem edukacji ekologicznej jest prezentacja postaw życiowych wpisujących się w szeroko pojęte wychowanie.

Postawy zaprezentowane w niniejszej bajce można podzielić na dwa rodzaje: na te, które podlegają krytyce oraz na te, które podlegają pochwie. Do postaw podlegających krytyce zaliczają się głównie negatywne postawy ludzi wobec wilków, na przykład przepędzanie ich z lasu, chodzenie w pobliżu wilczych nor, polowanie i zakładanie wnyków. Postawy podlegające w bajce pochwie można podzielić na dwa rodzaje: na postawy godne naśladowania, które reprezentują wilczy bohaterowie w stosunku do siebie⁵², a także na postawy afirmatywne, które reprezentują ludzie pomagający chronić wilki⁵³ i szanujący środowisko naturalne.

Ponadto, w utworze podjęto dyskurs na temat negatywnego postrzegania wilków mającego swoje źródło w stereotypowych, a nawet skonfabulowanych informacjach zakorzenionych w ludowym i kulturowym przekazie na temat tych drapieżników⁵⁴. Fabuła analizowanego utworu jest próbą odpowiedzi na trzy główne zarzuty ludzi wobec wilków, które często pojawiają się w dyskursie społecznym i na arenie polityczno-ekologicznej: na kwestię ataków wilków na ludzi, na wpływ polowań wilków na populację zwierzyny leśnej oraz na społeczne postrzeganie wilka jako zwierzęcia złego, zbędnego w ekosystemie.

Pierwszy zarzut dotyczy obaw na temat ataków wilków na ludzi. W treści bajki zaprezentowano kilka scen, w których dochodzi do interakcji człowiek – wilk. W scenie przedstawionej w pierwszym rozdziale bajki⁵⁵ wataha wyczuwa w lesie w pobliżu nory zapach człowieka, przenosi młode w kierunku zapasowej nory idąc okrężną drogą, aby zmylić ewentualnie podążającą za nimi

łapki w nocy, rozkopywał nory i wykradał nasze szczenięta. Prześladowania nie miały końca. Wydawało się, że nie ma dla nas ratunku, że wilki będą musiały zniknąć (...). Pewnej nocy prowadziłem watahę tropem łani. Zapach człowieka był ledwie wyczuwalny, za to wszechobecny. To osłabiło moją czujność. W pewnym momencie, przy kolejnym kroku, coś mocno schwyciło mnie za łapę. Zaplątałem się we wnyki! Wtedy poczułem ludzi. Zbliżali się, żeby sprawdzić swoje pułapki”.

⁵² Do postaw godnych naśladowania zalicza się m.in.: ochronę słabszych osobników przez osobniki silniejsze, ukazanie solidarności grupowej na przykładzie sceny, w której rodzeństwo wraca po zagubionego podczas śnieżycy Ambarasa. Zob. T. Samojlik, *Rozdział siódmy, w którym Ambaras się gubi*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, s. 65-79.

⁵³ Do postaw afirmatywnych zaliczyć można m.in. scenę uwolnienia Ambarasa z wnyków przez zagubioną w lesie dziewczynkę czy scenę likwidacji przez wolontariuszy pułapek na wilki. Zob. T. Samojlik *Rozdział dziesiąty, w którym okazuje się, że... chociaż lepiej tego nie zdradzać za wcześnie*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, s. 97-112.

⁵⁴ Zaliczają się do nich negatywne przesłania wpisane w fabułę bajek, np. o Czerwonym Kapturku, a także kulturowe wyobrażenia na temat drapieżnej (jak choćby malarstwo Alfreda Wierusza-Kowalskiego, *Napad wilków*, 1890) i demonicznej natury wilków (wiara w likantropie).

⁵⁵ T. Samojlik, *Rozdział pierwszy, w którym pewien słabowity wilczek przychodzi na świat i otrzymuje kłopotliwe imię*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, s. 7-17.

nagonkę myśliwych⁵⁶. Podobna scena ma miejsce w rozdziale dziewiątym⁵⁷, kiedy to wilki uciekają przed myśliwymi ogradzającymi flandrami fragment lasu. Sytuacje przedstawione w bajce dają jednoznaczną odpowiedź na temat stosunku wilka do człowieka: wilk boi się obecności ludzi i schodzi mu z drogi, chcąc pozostać przez niego możliwie jak najdłużej niezauważonym. Przedstawienie w bajce wilka jako zwierzęcia bojącego się i uciekającego przed człowiekiem powoduje u dzieci rozwinięcie empatii i ujmowanie się za słabszym, potrzebującym pomocy człowiekiem czy zwierzęciem. Wilk żyjący na wolności nie postrzega człowieka w kategorii swojej przyszłej ofiary, nie istnieje więc realne zagrożenie ataków wilków na ludzi⁵⁸.

Rzecz w tym, że człowiek nie jest naturalną ofiarą wilka. Gdyby wilki postrzegały ludzi jako swoje ofiary, wówczas ataki na nasz gatunek byłyby częste i kończyłyby się fatalnie. Zawsze jednak istnieje możliwość, że człowiek będzie naśladował zachowanie naturalnych ofiar wilków i kiedy taka osoba zacznie na przykład panicznie uciekać, może być zaatakowana. Jednak z mojego doświadczenia wynika, że wilki reagują na taką sytuację albo popłochem, albo traktują to jako zaproszenie do zabawy. Konkludując, poza wspomnianymi sytuacjami, których łatwo uniknąć i których należy unikać, nie ma żadnego powodu, aby bać się ataku ze strony wilka⁵⁹.

Istnieją jednak sytuacje, w których może dojść do ataku wilka na człowieka. Robert Lyle w artykule, w którym stawia pytanie, czy wilki atakują ludzi⁶⁰, opiera swoje doświadczenia na spotkaniach z wilkami żyjącymi w niewoli, w których strukturze stadnej występuje większe wyeksponowanie roli pary alfa⁶¹, a wilki są oswojone z widokiem człowieka i są od niego zależne w kwe-

⁵⁶ R. Lyle, *Czy wilki atakują ludzi?* „Dziki Życie” 1998, 2/44 <https://dzikiezycie.pl/archiwum/1998/luty-1998/czy-wilki-atakuja-ludzi> [dostęp: 20.11.2018]: „Nie ma jednak poświadczonych dowodów na to, że wilki bronią swojego terytorium inaczej niż zaznaczając jego granice moczem lub warknięciami i poszczekiwaniami, natomiast jest kilka opisów, kiedy to naukowcy penetrowali wilcze nory, żeby policzyć lub sfotografować szczeniaki (zarówno w zamkniętych rezerwach jak i na wolności). Rodzice protestowali zawsze wyłącznie głosem niezadowolenia”.

⁵⁷ T. Samojlik, *Rozdział dziewiąty, w którym występują straszni ludzie i straszny Czort, a Ambaras nie wie, co myśleć*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, s. 87-97.

⁵⁸ Istnieją jednak przypadki pseudoataków pojedynczych osobników wilków na ludzi, które są głównie formą wymuszenia od nich pokarmu. Takie ataki mają miejsce w przypadku wilka oswojonego przez ludzi, w którym dochodzą do głosu instynkty i zanikł strach przed człowiekiem oraz w przypadku hybrydy psa domowego i wilka wychowującego się wśród ludzi, wobec którego wykazuje większą agresję od psa. Ponadto, uciekający przed wilkami w panicznym strachu człowiek może przypominać wilkom zachowanie adekwatne do zachowania ich ofiar, gdyż to głównie ucieczka ofiary motywuje wilki do pościgu i ataku.

⁵⁹ R. Lyle, *Czy wilki atakują ludzi?*

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ L.D. Mech, *Alpha status, dominance, and division of labor in wolf packs*, Canadian Journal of Zoology, 1999, 77, 8, s. 1196: „In captive packs, the unacquainted wolves formed dominance hierarchies featuring alpha, beta, omega animals, etc. With such assemblages, these dominance

ściach zdobywania pokarmu. Lyle w momencie wkraczania na ogrodzone terytorium watahy spotkał się z nielicznymi przypadkami, kiedy samiec alfa potraktował go jako rywala. Było to spowodowane „(...) zadawaniem bólu, mimowolnym unieruchomieniem i zazdrością seksualną”⁶² samca alfy żyjącego w niewoli.

Kolejnym obecnym w bajce dyskursem z negatywnymi zarzutami wobec wilków jest problem ich drapieżności, a nawet rzekomej krwiożerczości względem upolowanej zwierzyny. W czwartym rozdziale bajki⁶³ wilk Kula-wiec (Czort) uczy wilczęta zasad przydatnych podczas czekającego je w przyszłości polowania. Na wątpliwość dotyczącą słuszności polowań przez wilki na inne zwierzęta, Kulawiec odpowiada wilczętom, że wataha poluje głównie na chore, osłabione osobniki.

Najważniejsze – tłumaczył – jest zwietrzenie ofiary. Po zapachu możecie poznać, co to za zwierzę, jak daleko od was się znajduje, a nawet, kiedy już nabierzecie doświadczenia, czy jest zdrowe czy może chore i osłabione i czy warto za nim podążać (...) Polujemy na chore zwierzęta, bo są one oczywiście wolniejsze i słabsze od tych w pełni sił. Wydaje mi się, że ma to też głębszy sens, bo jeśli my, wilki, szybko zajmujemy się chorym zwierzęciem, to jest szansa, że choroba się nie rozprzestrzeni. Dzięki nam przeżywają zwierzęta najsilniejsze⁶⁴.

Przedstawienie w bajce wilka jako lekarza chorych zwierząt, który zapobiega roznoszeniu się chorób i skraca cierpienie innych zwierząt, doskonale oddziałuje na emocje młodych czytelników i umożliwia stworzenie sfery życia, do której mogą się one odwołać poprzez bezpośrednie doświadczenie. Izabela Wierzbowska w monografii na temat wilków cytuje, za Davidem Mechem oraz Petersonem⁶⁵, podstawowe cechy potencjalnych ofiar wilków. Najczęściej zabijane są

samce kopytnych podczas okresu godowego, osobniki młode i stare, potomstwo młodszych rodziców, lżejsze osobniki o słabej kondycji, chore, osobniki osłabione pasożytnictwem kleszczy i tasiemców, osobniki zranione, kalekie, potomstwo niedożywionych lub starszych matek, osobniki mniej agresywne⁶⁶.

labels were probably appropriate, for most species thrown together in captivity would usually so arrange themselves. In nature, however, the wolf pack is not such an assemblage. Rather, it is usually a family”.

⁶² R. Lyle, *Czy wilki atakują ludzi?*

⁶³ T. Samojlik, *Rozdział czwarty, w którym orzesznice spadają z nieba*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, s. 41-46.

⁶⁴ Tamże, s. 41-42.

⁶⁵ L.D. Mech, O.R. Peterson, *Wolf-prey relations*, [w:] *Wolves. Behavior, ecology and conservation*, red. L.D. Mech, L. Boitani, Chicago - London 2003, s. 131-160. Cyt. Za: I. Wierzbowska, *Wilk jako drapieżnik. Taktyka łowiecka*, [w:] I. Wierzbowska, *Wilk*, s. 58.

⁶⁶ Tamże.

Wilki są oportunistami i wolą polować na osobniki, które mogą z łatwością upolować. Ich obecność w ekosystemie powoduje naturalną selekcję wśród ssaków kopytnych, które stanowią dla nich bazę pokarmową. Wśród potencjalnych ofiar wilków przeżywają głównie osobniki najsilniejsze, co przedkłada się na przekazanie przez nich lepszej puli genowej swojemu potomstwu. W związku z powyższymi argumentami świadczącymi o ważnej roli, jaką odgrywają wilki w ekosystemie, nie powinny być uważane za szkodniki (za które uważają je ludzie przedstawieni w rozdziale dziewiątym bajki: *Rozdział dziewiąty, w którym występują straszni ludzie i straszny Czort, a Ambaras nie wie, co myśleć*⁶⁷).

Kolejną próbą odpowiedzi na zarzuty stawiane wobec wilków jest uważanie ich za zwierzęta z natury złe, co ma związek z symbolicznym i kulturowym sposobem postrzegania rzeczywistości⁶⁸ przez ludzi. Takiego typu myślenie, związane często z hiperbolizacją łowieckich praktyk wilków, powoduje uznawanie wilka za zwierzę drapieżne. Drapieżność, kojarząca się z agresją i bezwzględnością zachowań, społecznie postrzegana jest jako cecha negatywna. Na zasadzie przeniesienia, dochodzi do utożsamienia czynów wilka (traktowanych jako złe) z samym zwierzęciem (traktowanym od tej pory jako synonim zła). Odpowiedzią na tego typu zarzuty jest zrozumienie, że zwierzę kieruje się głównie instynktem, który nie powinien być traktowany w kategorii subiektywności, lecz obiektywności działań, gdyż działaniami instynktownymi są „czynności i reakcje zwierząt (i ludzi), celowe, ale nieświadome i niewyuczone, oparte na wrodzonych mechanizmach psychicznych (...) ważne dla życia osobnika i gatunku”⁶⁹. Przedstawiony w ósmym rozdziale⁷⁰ bajki dialog między ojcem a córką⁷¹ zbierającymi grzyby stanowi dla młodych czytelników przekaz na temat błędu logicznego w wystawianiu ocen subiektywnych obiektom, zjawiskom, które powinny być oceniane obiektywnie.

⁶⁷ T. Samojlik, *Rozdział dziewiąty, w którym występują straszni ludzie*, s. 87-97.

⁶⁸ Wilk uważany jest za zwierzę złe, demoniczne. Zob. W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1985, s. 1286.

⁶⁹ Hasło 'instynkt', [w:] *Język polski. Współczesny słownik języka polskiego: A-N*, red. B. Dunaj, Warszawa 2007, s. 531.

⁷⁰ T. Samojlik, *Rozdział ósmy, w którym Łupinka przesyypia porę zasypiania na zimę, a Niuch pokazuje, skąd wzięto się jego imię*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, s. 79-87.

⁷¹ Tamże, s. 85: „- Wilki zdecydowanie wolą polować na inne zwierzęta. - Zjadają inne zwierzęta? To okropne! Dlaczego wilki muszą być takie złe? - Ależ one nie są złe. Taka już jest ich natura, że żywią się mięsem - ojciec dziewczynki pokiwał głową. - Tatusiu, a co to? - wykrzyknęła nagle dziewczynka. Oboje pochyliłi się nad znaleźnikiem. - Oho, to jest wnyk. Pułapka na zwierzęta. Musiał ją tu zostawić kłusownik. To bardzo okrutna rzecz. Zobacz, jeśli zwierzę postawi tu nogę, ta stalowa linka zaciśnie się, sprawiając mu ogromny ból - opowiedział mężczyzna, a dziewczynka słuchała z szeroko otwartymi oczyma”.

Warto jeszcze wspomnieć o biblioterapeutycznym wymiarze fabuły bajki traktującej o wilku Ambarasie, z którego przygodami i problemami młody czytelnik może się utożsamić. Tytułowy bohater bajki jest wilkiem, który nie spełnia oczekiwań większości członków swojego stada: jest słaby, chorowity, nie rozwija się tak szybko jak jego rodzeństwo, a przede wszystkim jest pozbawiony zmysłu węchu. W związku z tym, że świat przyrody rządzi się prawami, w którym przeżywają zazwyczaj najsilniejsze osobniki, wilk bez zmysłu powonienia (który jest niezbędny podczas polowania i umożliwia orientację w otaczającym świecie) wydaje się być skazany na porażkę wobec czekających go w przyszłości wyzwań. W związku z tym, na zasadzie kontrastu względem silniejszego rodzeństwa, odznaczającego się szybkością (Chyży) i siłą (Mocarny), tytułowy wilczek otrzymuje imię Ambaras. Pomimo że młody wilk nie jest tak sprawny fizycznie jak jego rodzeństwo, przewyższa ich intelektem, zmysłem obserwacji i został obdarzony zdolnością rozumienia ludzkiej mowy. Utożsamienie się czytelnika z bohaterem bajki może spowodować – na zasadzie odwrócenia⁷² – pokonanie własnych lęków związanych ze swoimi słabościami i kompleksami. Główny morał wpisany w fabułę tej bajki stanowi przesłanie, że każde życie na ziemi jest potrzebne i nie ma człowieka/istoty pozbawionej talentu, zdolności, trzeba tylko nauczyć się je dostrzegać w samym sobie oraz w innych ludziach.

Bajka *Wilk Ambaras* Tomasza Samojlika wpisuje się w nurt literatury promującej postawy proekologiczne w ramach prowadzonej edukacji ekologicznej. Zastosowanie lektury bajki w edukacji nieformalnej, ale również w edukacji formalnej, umożliwi wczesne zaznajomienie czytelnika ze światem natury, a poprzez ukazanie bioróżnorodności rodzimej fauny i flory, może wzbudzić w nim potrzebę ochrony przyrody i środowiska naturalnego. Poprzez zabieg uczynienia wilka głównym bohaterem bajki, lektura ta podejmuje ważny społecznie dyskurs dotyczący kontynuacji ochrony gatunkowej wilka jako gatunku priorytetowego a zarazem gatunku wyznacznikowego dla typowania obszarów Natura 2000. Dzięki lekturze bajki o wilku Ambarasie możliwe jest uwrażliwienie młodego czytelnika na kwestie ochrony wilka, co w przyszłości – w czekającym młodego czytelnika dorosłym życiu – może zaowocować u niego wiedzą i większą świadomością ekologiczną na tematy ważne z punktu widzenia społeczno-ekologicznego. Cele te mogą zostać spełnione głównie za sprawą obecnej w utworze idei demitologizacji/obalania negatywnych mitów na temat wilków, które stanowią pierwszy krok w stronę zmiany optyki patrzenia na te zwierzęta jako na gatunek ważny ekosystemowo.

⁷² M. Rybczyńska, *Rola bajki w XXI wieku*, s. 267.

BIBLIOGRAFIA

Źródła tradycyjne

- Buczyńska I., Chojecka K., Rozpądowska E., *Przedkolaki bliżej natury*, Wychowanie w Przedszkolu, 1999, 7.
- Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Domka L., *DIALOG z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań 2001.
- Fiszer M., *Metody i formy w edukacji ekologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Prace Naukowe. Pedagogika, 2002, 11.
- Hasło 'bajka', [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Kraków 1998.
- Hasło 'instynkt', [w:] *Język polski. Współczesny słownik języka polskiego: A-N*, red. B. Dunaj, Langenscheidt, Warszawa 2007.
- Hasło 'wilk', [w:] W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
- Jadach B.B., *Kolorowe kosze. Bajki o tematyce ekologicznej*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2014.
- Jakimiuk S., *Słowo od wydawcy*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, Agencja Wydawnicza Eko-Press, Fundacja WWF Polska, Warszawa 2012.
- Jarzyńska I., *Edukacja ekologiczna w szkolnictwie szkolnym*, Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: Kwartalnik dla nauczycieli, 2008, 1-2.
- Jędrzejewska-Wróbel R., *Florka – z pamiętnika ryjówki*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2008.
- Kalinowska A., *Ekologia – wybór przyszłości*, Editions Spotkania, Warszawa 1993.
- Kopec E., *Znaczenie i rola edukacji ekologicznej w nauczaniu początkowym*, [w:] *Edukacja ekologiczna. Wybrane problemy*, red. M.K. Terlecka, Wydawnictwo Armagrab, Krosno 2014.
- Kowolik P., *Wpływ bajki i baśni na dzieci w edukacji wczesnoszkolnej: szkic teoretyczny*, Nauczyciel i Szkoła, 2004, 3-4(24-25).
- Krajowy standard kompetencji zawodowych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej*, Centrum Rozwoju Zasobów, Warszawa 2013.
- Louv R., *Ostatnie dziecko lasu*, Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa 2014.
- Mech L.D., Peterson O.R., *Wolf-prey relations*, [w:] *Wolves. Behavior, ecology and conservation*, red. L.D. Mech, L. Boitani, The University Chicago Press, Chicago – London 2003.
- Mech L.D., *Alpha status, dominance, and division of labor in wolf packs*, Canadian Journal of Zoology, 1999, 77, 8.
- Niziołek R., *Promocja ekologii wśród dzieci i młodzieży na przykładzie programu telewizyjnego «Zatoga Eko»*, Studia i Materiały CEPL w Rogowie, 2015, 17, 43(2).
- Nowak S., Mysłajek R., Okarma H., Śmietana W., *Analiza dotychczasowych rodzajów i rozmiaru szkód wyrządzanych przez wilki (Canis lupus) oraz stosowanych metod rozwiązywania sytuacji konfliktowych*, Instytut Ochrony Przyrody PAN, 2005 (manuskrypt).
- Okarma H., Gula R., Brewczyński P., *Działania niezbędne dla realizacji celów strategii. Działania informacyjne/edukacyjne/komunikacyjne*, [w:] H. Okarma, R. Gula, P. Brewczyński, *Program ochrony wilka Canis lupus w Polsce – Projekt Krajowa strategia ochrony wilka warunkująca trwałość gatunku w Polsce*, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa 2011.
- Okarma H., Gula R., Brewczyński P., *Konflikt wilków z człowiekiem. Konflikt z hodowlą zwierząt gospodarskich*, [w:] H. Okarma, R. Gula, P. Brewczyński, *Program ochrony wilka Ca-*

- nis lupus w Polsce – Projekt Krajowa strategia ochrony wilka warunkująca trwałość gatunku w Polsce*, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa 2011.
- Olaczek R., *Słownik szkolny. Ochrona przyrody i środowiska*, WSiP, Warszawa 1999.
- Pawłowski A., *Rozwój zrównoważony – idea, filozofia, praktyka*, Monografie Komitetu Inżynierii Środowiska PAN, 2008, 51, Lublin.
- Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa strategia edukacji ekologicznej*, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2001.
- Rybczyńska M., *Rola bajki w XXI wieku w stymulowaniu rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym 7-10 lat*, Kultura i Historia, 2017, 32.
- Samojlik T., *Rozdział czwarty, w którym orzesznice spadają z nieba*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, Agencja Wydawnicza EkoPress, Fundacja WWF Polska, Warszawa 2012.
- Samojlik T., *Rozdział dziesiąty, w którym okazuje się, że... chociaż lepiej tego nie zdradzać za wcześnie*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, Agencja Wydawnicza EkoPress, Fundacja WWF Polska, Warszawa 2012.
- Samojlik T., *Rozdział dziewiąty, w którym występują straszni ludzie i straszny Czort, a Ambaras nie wie, co myśleć*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, Agencja Wydawnicza EkoPress, Fundacja WWF Polska, Warszawa 2012.
- Samojlik T., *Rozdział ósmy, w którym Łupinka przesympia porę zasypiania na zimę, a Niuch pokazuje, skąd wzięto się jego imię*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, Agencja Wydawnicza EkoPress, Fundacja WWF Polska, Warszawa 2012.
- Samojlik T., *Rozdział pierwszy, w którym pewien słabowity wilczek przychodzi na świat i otrzymuje kłopotliwe imię*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, Agencja Wydawnicza EkoPress, Fundacja WWF Polska, Warszawa 2012.
- Samojlik T., *Rozdział siódmy, w którym Ambaras się gubi*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, Agencja Wydawnicza EkoPress, Fundacja WWF Polska, Warszawa 2012.
- Samojlik T., *Rozdział trzeci, w którym pojawia się legendarny Czort*, [w:] T. Samojlik, *Wilk Ambaras*, Agencja Wydawnicza EkoPress, Fundacja WWF Polska, Warszawa 2012.
- Samojlik T., *Wilk Ambaras*, Agencja Wydawnicza EkoPress, Fundacja WWF Polska, Warszawa 2012.
- Samojlik T., *Żubr Pompik. Kolory jesieni*, Media Rodzina, Poznań 2016.
- Samojlik T., *Żubr Pompik. Letni zmierzch*, Media Rodzina, Poznań 2016.
- Samojlik T., *Żubr Pompik. Tropy na śniegu*, Media Rodzina, Poznań 2016.
- Samojlik T., *Żubr Pompik. Zapach wiosny*, Media Rodzina, Poznań 2016.
- Samojlik T., *Bagienny toś*, Media Rodzina, Poznań 2017.
- Samojlik T., *Plan bobra*, Media Rodzina, Poznań 2017.
- Samojlik T., *Tajemnica rzeki*, Media Rodzina, Poznań 2017.
- Samojlik T., *Rodzina borsuków*, Media Rodzina, Poznań 2018.
- Terlecka M.K., *O edukacji ekologicznej w Polsce*, [w:] *Edukacja ekologiczna. Wybrane problemy*, red. M.K. Terlecka, Wydawnictwo Armagraf, Krosno 2014.
- Tuszyńska L., *Edukacja ekologiczna dla nauczycieli i studentów*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2006.
- Wajchman S., Borzyszkowski W., Matulewski P., *Rola edukacji przyrodniczo-leśnej w kształtowaniu proekologicznych postaw społeczeństwa*, [w:] *Edukacja ekologiczna. Wybrane problemy*, red. M.K. Terlecka, Wydawnictwo Armagraf, Krosno 2014.
- Wierzbička A., Ciemnoczołowska O., Dłużak W., Flies M., Zawadzki M., *Do kogo kierować edukację? Wiedza społeczeństwa na temat wilków w północno-zachodniej Polsce*, *Studia i Materiały CEPL w Rogowie*, 2016, 18, 47(2).
- Wierzbowska I., *Rozmieszczenie wilków w Polsce i na świecie oraz środowisko życia*, [w:] I. Wierzbowska, *Wilk*, Fundacja Wspierania Inicjatyw Ekologicznych, Kraków 2010.

- Wierzbowska I., *Wilk jako drapieżnik. Taktyka łowiecka*, [w:] I. Wierzbowska, *Wilk*, Fundacja Wspierania Inicjatyw Ekologicznych, Kraków 2010.
- Żurkowski B., *Wartości estetyczne w literaturze dla dzieci*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dzieci*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, PWN, Warszawa – Poznań 1984.

Źródła elektroniczne

- Kasperowicz T., *Dzięcioł pracuje też w kuźni*, <https://www.lasy.gov.pl/pl/informacje/aktualnosci/dzieciol-tez-pracuje-w-kuzni> [dostęp: 20.11.2018].
- Lyle R., *Czy wilki atakują ludzi?*, „Dziki Życie” 1998, 2/44 <https://dzikiezycie.pl/archiwum/1998/luty-1998/czy-wilki-atakują-ludzi> [dostęp: 20.11.2018].
- Status prawny wilka*, Stowarzyszenie dla Natury „Wilk” <http://www.polskiwilk.org.pl/status-prawny-wilka> [dostęp: 20.11.2018].
- Ślązak A., *Raport: wilki w Polsce Zachodniej mają się coraz lepiej*, PAP: <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C408470%2Craport-wilki-w-polsce-zachodniej-maja-sie-coraz-lepiej.html> [dostęp: 20.11. 2018].

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER

ORCID 0000-0003-1870-0876

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EDUKACJA AKADEMICKA PRZYSZŁYCH PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH W ZAKRESIE ZAGADNIEŃ PRAWNYCH I JEJ ZNACZENIE DLA PROJEKTOWANIA EFEKTYWNEGO WSPARCIA BENEFICJENTÓW POMOCY SPOŁECZNEJ

ABSTRACT. Rajewska de Mezer Joanna, *Edukacja akademicka przyszłych pracowników socjalnych w zakresie zagadnień prawnych i jej znaczenie dla projektowania efektywnego wsparcia beneficjentów pomocy społecznej* [Academic Legal Education of Future Social Workers and its Importance for Designing Effective Support for Social Welfare Beneficiaries]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 341-360. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.19

This article deals with the problem of academic education of students of Social Work, future social workers, in the field of legal issues. The profession of a social worker requires a broad interdisciplinary knowledge. It consists in providing help to a client in need of support in overcoming life's hardships, which he cannot overcome alone using his own capabilities, competences and resources. Among the many problems whose solutions a social worker is seeking together with the beneficiary are legal problems. The right scope of knowledge from various areas of law (material and procedural) allows a social worker to effectively design and conduct an assistance process aimed at empowering the client. Problems faced by a social worker when applying the law are connected with a large volume of legal acts, their interpretive unanimity and constant variability (disrupting the sense of stability). The correct application of the law by social workers in the assistance and activation process, requires the appropriate methodical influence in the process of their education, the appropriate selection of issues to be addressed, including problems with which a social worker will have contact in their work. Equally noteworthy is the method of transferring knowledge in the field of legal issues and taking into account the practical aspect of the presented issues. The study analyzed the curricula of selected universities in Poland, in the field of social work, in terms of students' legal education.

Key words: academic training of social workers, education of social workers, legal education of social work students, social work, effectiveness of the aid process

Wstęp

Cechą charakterystyczną współczesnego świata jest jego zmienność, niestabilność, ciągle nowe wymagania stawiane poszczególnym jednostkom i ich grupom, których spełnienie pozwala na utrzymanie się „na powierzchni” rzeczywistości egzystencjalnej. Istnienie człowieka w społeczeństwie zgodne z narzucanymi z góry, wymuszonymi zmiennością warunków, stale modyfikowanymi regułami wymaga odpowiednich umiejętności, jak i właściwej reakcji na przeżywane nie tylko sukcesy, ale także porażki pojawiające się w różnych sferach życia¹.

Posiadanie odpowiednich kompetencji, zarówno społecznych jak i profesjonalnych, pozwala na przystosowanie się do stale zmieniających się warunków gospodarczych oraz społecznych, co nie pozostaje bez znaczenia dla poczucia stabilności sytuacji życiowej. Istotnymi współczesnymi problemami społecznymi, występującymi także w Polsce, stały się bezrobocie powodowane likwidacją zakładów pracy, zmianami organizacyjnymi w ich strukturze i redukcjami zatrudnienia, a w ślad za nim problemy materialne, utrata poczucia bezpieczeństwa egzystencji. Deficyty, o różnej genezie, w sferze kompetencji osobistych czy zawodowych, uniemożliwiające jednostkom przezwyciężenie pojawiających się trudności życiowych, skutkują zagrożeniem wystąpienia różnego rodzaju zaburzeń w funkcjonowaniu psychofizycznym człowieka. Niedoświadczane wcześniej (dzięki funkcjonowaniu w odmiennym ustroju), a charakterystyczne dla współczesnych czasów nierówności w statusie materialnym obywateli, poczucie wyobcowania, marginalizacji różnych grup społecznych, uświadomienie sobie braku szans na zmianę własnej sytuacji życiowej pewnej części społeczeństwa budzi frustracje i poczucie braku wpływu na bieg własnego życia. Z problemami wynikającymi ze wspomnianych przyczyn stykają się pracownicy socjalni, wykonujący w ramach pracy zawodowej zadania ustawowe w zakresie pomocy osobom i rodzinom, które nie są w stanie samodzielnie przezwyciężyć problemów, które napotkały w życiu (bezrobocie, choroby i zaburzenia psychiczne, uzależnienia, problemy wychowawcze itp.). Zakres i interdyscyplinarność problematyki pojawiającej się w procesie pomocy beneficjentowi wymaga od pracowników socjalnych profesjonalnej wiedzy, także z dziedziny prawa².

Od pewnego czasu prowadzi się dyskusje dotyczące przygotowania zawodowego do obszaru pracy socjalnej oraz kształtowania odpowiednich kompetencji zawodowych. Jest to spowodowane wzrostem społecznych

¹ J. Rajewska de Mezer, *Legal issues in the study programmes of social work students in Poland*, [w:] *Proceedings of IAC in Vienna 2018*, Wiedeń 2018, s. 21.

² Tamże.

oczekiwań wobec pracowników socjalnych, ich profesjonalizmu, etyki w postępowaniu i postaw zawodowych³. Działania pracowników socjalnych coraz częściej poddawane są zinstytucjonalizowanej kontroli sposobu ich wykonywania⁴ oraz wieloaspektowej ocenie. Jak podaje E. Kantowicz, odwołując się do J.-M. Barbier, sytuacje pracy oraz praktyki edukacyjne „(...) stanowiące przestrzeń rozwoju kompetencji w trakcie zmieniających się aktywności” tworzą tak zwaną „kulturę profesjonalizacji” pracy socjalnej⁵. Celem podejmowanych aktywności jest zmiana działania, otoczenia oraz podmiotów w nim uczestniczących, ze szczególnym uwzględnieniem osoby towarzyszącej temu rozwojowi profesjonalnemu w przestrzeni pracy socjalnej⁶.

Rozważania zawarte w tym artykule koncentrują się wokół kwestii profesjonalnej edukacji akademickiej studentów kierunku Praca socjalna, w zakresie problemów prawnych oraz dostarczenia wiedzy z dziedziny prawa, czyniącej świadczoną przez nich pomoc bardziej efektywną i prowadzącą do realnego usamodzielnienia beneficjenta. W pracy podkreślono wagę wiedzy o charakterze prawnym w pracy z osobą objętą oparciem społecznym. Starano się ukazać problemy towarzyszące współczesnemu procesowi stosowania prawa, które polegają na niestabilności stanu prawnego spowodowanego ciągłymi zmianami przepisów oraz niejednoznaczności interpretacyjnej wielu istotnych przepisów. Zwrócono uwagę na konieczność praktycznego podejścia do procesu kształcenia przyszłych pracowników socjalnych w zakresie problematyki prawnej.

Charakter współczesnego pomagania. Rozważania o podstawie prawnej i pedagogicznej

Pomoc i wsparcie świadczone obecnie jednostkom niemogącym samodzielnie przezwyciężyć trudnej sytuacji życiowej, w której się znalazły, odgrywa ważną rolę w aktywności państwa związanej ze sferą socjalną. Należy jednak pamiętać, iż działania o charakterze pomocowym podejmowane w procesie wsparcia jednostki i rodziny powinny umożliwiać wspomaganym podmiotom wyjście z trudnej sytuacji życiowej, z wykorzystaniem własnych

³ E. Kantowicz, *Między profesjonalizmem a osobistym zaangażowaniem – dylematy etyczne pracy socjalnej*, [w:] *Nowe przestrzenie działania w pracy socjalnej w wymiarze etyczno-prakseologicznym*, red. M. Czechowska-Bieluga, A. Kanios, L. Adamowska, Kraków 2010, s. 15-16.

⁴ J. Szmagałski, *Profesjonalizacja pracy socjalnej. Wyzwania dla Europy*, [w:] *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, red. E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski, Katowice 2001, s. 212 i n.

⁵ E. Kantowicz, *Między profesjonalizmem a osobistym zaangażowaniem*, s. 19.

⁶ Por. J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, Katowice 2006, cyt za: E. Kantowicz, *Między profesjonalizmem a osobistym zaangażowaniem*, s. 19.

kompetencji, możliwości i zasobów⁷. Zasada ta, określana mianem zasady pomocniczości, ma charakter uniwersalny i opiera się na niej organizacja oraz działalność pomocy społecznej nie tylko w Polsce.

System pomocy społecznej w Polsce regulowany jest przez przepisy Ustawy o pomocy społecznej, która w art. 3, nawiązując do wspomnianej już zasady pomocniczości, stanowi, iż świadczona pomoc powinna polegać na wspieraniu osób i rodzin w wysiłkach zmierzających do umożliwienia im życia w warunkach odpowiadających godności człowieka⁸, ale nie wyręczać zarazem zobowiązanych do działania obywateli, gdyż zagraża to procesowi ich aktywizacji. Państwo nie może ograniczać inicjatywy obywateli, pozbawiać ich możliwości wyboru, czy przejmować odpowiedzialności za ich działania⁹. Udzielane wsparcie powinno mieć charakter korygujący, ale zarazem być tak zwaną „pomocą do samopomocy” (zasada subsydiarnego wsparcia). Cechą tej pomocy powinien być jej przejściowy charakter i mobilizacja wspieranych do samoaktywizacji, oparta na posiadanym przez jednostkę, rodzinę, czy społeczność potencjale, częstokroć diagnozowanym i uświadamianym w ramach procesu pomocowego¹⁰. Działania podejmowane wobec podmiotów objętych procesem pomocowym mają więc charakter wspierająco-aktywizujący.

Przepisy Ustawy o pomocy społecznej przewidują sytuacje, które wymagają zaingerowania państwa w życie jednostki i jej rodziny¹¹. Konieczność udzielenia oparcia wynika ze stanu zdrowia beneficjenta (niepełnosprawność lub długotrwała choroba), potrzeby ochrony dziecka i rodziny, trudności w przystosowaniu się do funkcjonowania w społeczeństwie po okresie przebywania w instytucji o charakterze izolacyjnym (zakładzie karnym, zakładzie poprawczym), lub w różnych formach pieczy zastępczej, problemie uzależnienia, czy też sytuacji nagłej i nieprzewidzianej¹². Wymienione przyczyny będące podstawą podjęcia działania pomocowego przez kompetentne organy państwowe mają charakter przykładowy. Jako drugi warunek uzyskania pomocy wymieniana jest niemożność samodzielnego przezwyciężenia wyżej wymienionych trudności przez klienta.

Ważną i niedocenianą umiejętnością podmiotów dostarczających wsparcia jest znalezienie momentu, w którym, z uwagi na poprawę sytuacji wspieranego, należy modyfikować formy świadczonej mu pomocy, zredukować jej zasięg tak, aby ostatecznie odstąpić od jej dostarczania. Zaburzenie równowa-

⁷ Art. 2 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU 2018, poz. 1508 ze zm.).

⁸ Art. 3 ust. 1 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.

⁹ I. Sierpowska, *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*, Warszawa 2007, s. 25.

¹⁰ Por. J. Rajewska de Mezer, *Rozważania dotyczące aktywizującej roli podmiotów systemu pomocy społecznej*, [w:] *Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna)*, red. K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj, Poznań 2017.

¹¹ W art. 7 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.

¹² I. Sierpowska, *Prawo pomocy społecznej*, Kraków 2006, s. 47.

gi pomiędzy podejmowanymi działaniami pomocowymi, kompensacyjnymi a aktywnością jednostki, polegające na nadmiernym wspomaganiu podmiotu wchodzącym w zakres jego kompetencji, może powodować wyuczoną bezradność wspieranego i doprowadzić do przeniesienia odpowiedzialności za podejmowane decyzje na podmiot wspierający¹³. Należy zauważyć, iż działania nadmiernie ingerujące – w ramach świadczonej pomocy – mogą spowodować pozbawienie wspieranego samodzielności i samoaktywności.

Udzielana pomoc powinna prowadzić do wyposażenia człowieka w kompetencje konieczne do podjęcia działania noszącego cechy samopomocy i przeciwdziałającego jego społecznej marginalizacji. Pomoc świadczona niewłaściwie, niekonstruktywna może natomiast powodować utrwalenie się niepoprawnego sposobu funkcjonowania społecznego jednostki, czy rodziny, a w konsekwencji zaburzenia poprawnego przebiegu procesu socjalizacji wychowujących się w niej dzieci.

We współczesnym podejściu do pracy socjalnej beneficjent postrzegany jest jako podmiot posiadający własne siły i zasoby, zdolny do podejmowania decyzji dotyczących swojego życia, oraz mogący pełnoprawnie współpracować w wyjściu z trudności, natomiast pracownik socjalny wchodzi w rolę swego rodzaju „partnera realcji”, czy „facylitatora”¹⁴ procesu, towarzysząc wspieranemu w zmianie. Występujący w tak istotnej roli pracownik socjalny zobligowany jest do posiadania szerokiej interdyscyplinarnej wiedzy z zakresu różnych dziedzin nauki, w tym z socjologii, pedagogiki, psychologii oraz prawa.

Zagadnienia prawne w pracy pracownika socjalnego

Problemy o charakterze prawnym, którym stawia czoła pracownik socjalny oraz współpracujący z nim asystent rodziny, stanowią znaczną część ich pracy zawodowej. Dotyczą bardzo szerokiej problematyki – od prawa cywilnego, spadkowego, rodzinnego i opiekuńczego, po kwestie prawa pracy, aktywizacji osób bezrobotnych, czy sprawy dotyczące ustalenia stopni niepełnosprawności, pomoc osobom z chorobami psychicznymi, na udzielaniu pomocy o charakterze postpenitencjarnym skończywszy. Kwestie te przyjmują charakter prawa materialnego oraz procedury administracyjnej, jak też cywilnej, a czasami także karnej.

¹³ J. Rajewska de Mezer, *Rozważania*, s. 241.

¹⁴ T. Kaźmierczak, *Czy praca socjalna w Polsce jest nowoczesna? [w:] Współczesne wyzwania i metody pracy socjalnej*, red. W. Szymczak, Lublin 2009, s. 93.

Diagnozowanie problemu lub problemów niemożności przezwyciężenia trudności życiowych przez klienta, oparte na analizie, treści wywiadu środowiskowego, innych dostępnych informacji i dopuszczalnych w sprawie dowodów, wymaga wiedzy i doświadczenia. Natomiast, właściwie dokonana diagnoza pozwala na skonstruowanie planu pomocowego skoncentrowanego na rozwiązaniu konkretnego problemu/problemów. W procesie diagnozowania, analizy i projektowania wsparcia nieodzowna jest wiedza obejmująca problematykę Ustawy o pomocy społecznej i towarzyszących jej aktów wykonawczych. Jednakże, dopiero właściwa interpretacja i stosowanie przepisów ustaw, będących wynikiem znajomości regulacji prawnych, pozwala na aktywizujące wsparcie klienta¹⁵.

Przepis art. 119 wspomnianej już w niniejszych rozważaniach Ustawy o pomocy społecznej wśród zadań nałożonych na pracownika socjalnego wymienia między innymi prowadzenie pracy socjalnej z klientem i jego rodziną, dokonywanie analizy i oceny zjawisk powodujących konieczność dostarczenia pomocy, udzielanie informacji oraz wsparcia osobom potrzebującym w rozwiązywaniu ich problemów życiowych, skuteczne posługiwanie się regulacjami prawa w realizacji ustawowych zadań, pomoc w uzyskaniu dla osób będących w trudnej sytuacji życiowej poradnictwa, pobudzanie społecznej aktywności oraz inspirowanie działań samopomocowych, współpracę i współdziałanie w procesie pomocowym z innymi specjalistami różnych dziedzin, inicjowanie nowych form pomocy osobom i rodzinom będącym w trudnej sytuacji życiowej, współuczestniczenie w inspirowaniu, opracowaniu, wdrożeniu oraz rozwijaniu regionalnych i lokalnych programów pomocy społecznej ukierunkowanych na podniesienie jakości życia¹⁶.

Jak wynika z powyższego, ustawodawca nakłada na pracowników socjalnych obowiązek udzielania klientom pełnej informacji o przysługujących im świadczeniach oraz innych dostępnych formach pomocy. Obliguje to pracowników pomocy społecznej do posiadania aktualnej i pełnej wiedzy na temat obowiązujących rodzajów świadczeń oraz przesłanek ich nabycia. Wymaga znajomości zarówno norm prawa administracyjnego materialnego (do którego zaliczamy prawo socjalne, prawo rodzinne, prawo zabezpieczenia społecznego)¹⁷, jak i przepisów o charakterze proceduralnym, regulujących postępowanie w sprawie nabycia świadczeń (np. procedury administracyjnej)¹⁸.

¹⁵ J. Rajewska de Mezer, *Wiedza z zakresu zagadnień prawnych w pracy pracownika socjalnego*, Studia Edukacyjne, 2018, 49, s. 360.

¹⁶ Art. 119 ust. 1 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.

¹⁷ Szerzej: I. Sierpowska, *Prawo pomocy społecznej*.

¹⁸ Regulacje dotyczące procedury administracyjnej znajdują się w Ustawie z 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (DzU 2018, poz. 1508 ze zm.).

Często osoba korzystająca z pomocy społecznej pobiera również świadczenia rodzinne (zasilek rodzinny z dodatkami), świadczenie rodzicielskie, specjalny zasiłek opiekuńczy, czy świadczenie pielęgnacyjne, świadczenie z funduszu alimentacyjnego, czy dodatek mieszkaniowy. Akty prawne regulujące powyższe zagadnienia wymagają znajomości innych unormowań, do których treści odsyłają, ich przepisy nie zawsze są jednoznaczne interpretacyjnie, co budzi wątpliwości w przypadku stwierdzenia istnienia przesłanek ustawowych nabycia świadczenia. Należy zauważyć, że z niejednoznacznością interpretacyjną przepisów możemy spotkać się zarówno w dziedzinie prawa socjalnego (problematyka objęta Ustawą o pomocy społecznej, Ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Ustawą o świadczeniach rodzinnych), jak i przy rozwiązywaniu problemów pochodzących z innych działów prawa, z którymi beneficjent zwraca się do wspierającego go pracownika socjalnego. Właściwe stosowanie prawa utrudnia ulegająca ciągłym zmianom treść przepisów, zaburzająca poczucie stabilności sytuacji prawnej obywatela.

Problemy o charakterze prawnym wywierają często bezpośredni wpływ na sytuację osobistą, rodzinną, majątkową, finansową, czy zawodową klienta, a ich rozwiązanie może doprowadzić do poprawy funkcjonowania człowieka i jego rodziny w różnych sferach ich życia. Dotyczą one spraw z zakresu prawa socjalnego, prawa rodzinnego i opiekuńczego, prawa zabezpieczenia społecznego, z zakresu prawa pracy, i aspektów prawnych bezrobocia, problemów zatrudniania oraz rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych. Wiele spraw pochodzi z dziedziny prawa cywilnego, spadkowego, bankowego, ale także sfery prawa karnego i penitencjarnego¹⁹.

Pracownik socjalny udziela swojemu klientowi pomocy w przypadku wystąpienia problemów prawnych w różnym zakresie, zależnie od swojej wiedzy i kompetencji oraz, co równie ważne, możliwości intelektualnych i kompetencji wspieranych w zrozumieniu problemu, opartych także na wcześniejszych doświadczeniach ze styczności z zagadnieniami prawnymi.

W przeważającej liczbie przypadków wspierany wymaga pomocy w sporządzeniu pisma procesowego (pozwów, różnorodnych wniosków, odpowiedzi na pisma procesowe, odwołań od decyzji różnych organów administracji)²⁰. W sprawach skomplikowanych, wymagających specjalistycznej wiedzy prawnej, pracownik socjalny ma możliwość skierowania klienta do świadczącego bezpłatne poradnictwo prawne współpracującego z danym ośrodkiem

¹⁹ Szerzej: J. Rajewska de Mezer, *Wiedza z zakresu zagadnień prawnych*, s. 364-366.

²⁰ J. Rajewska de Mezer, *Rola poradnictwa specjalistycznego we wsparciu rodziny w funkcji wychowawczej*, [w:] *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, red. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk, Poznań 2017, s. 195.

prawnika. Istnieje też obowiązek zapewnienia przez państwo obywatelom dostępu do bezpłatnej pomocy prawnej, która świadczona jest we wskazanych punktach. Poradnictwo prawne realizowane jest przede wszystkim poprzez udzielanie informacji o obowiązujących przepisach z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego, zabezpieczenia społecznego, ochrony praw lokatorów²¹. Oczywiście, wyszczególnione ustawowo dziedziny prawa, w których udziela się porady, mają charakter przykładowy, bowiem w razie konieczności przekazywana jest klientowi informacja, czy pomoc, także w zakresie innych dziedzin prawa, których dotyczy problem. Udzielenie klientowi informacji z zakresu problemów prawnych ma istotne znaczenie dla jego dalszego postępowania formalnego, dając mu szansę na podjęcie działań zmierzających do ochrony jego praw, uzyskania głębszej świadomości problemu, który przy wsparciu organu pomocy społecznej będzie starał się rozwiązać.

Pomoc w rozwiązaniu problemów prawnych klienta zawiera również element edukacyjny – pozwala na zapoznanie beneficjenta z procedurami działania poszczególnych organów państwa, terminami, w których należy podjąć działanie, przesłankami uzyskania poszczególnych świadczeń. Ma ona na celu zobiektywizowanie posiadanego przez klienta postrzegania sytuacji na gruncie obowiązującego prawa i zapoznanie go ze skutkami prawnymi poszczególnych zaproponowanych mu rozwiązań²². Daje tak istotne w procesie usamodzielniania poczucie samodzielności, sprawstwa, oraz odpowiedzialności za podjęte działanie. Klient działając przy towarzyszącym wsparciu pracowników socjalnych, ma możliwość uzyskania nowych kompetencji do działania.

Właściwe wsparcie dostarczane klientowi w ramach pracy socjalnej wymaga jednak, jak już wspomniano wyżej, posiadania szerokiej, interdyscyplinarnej wiedzy umożliwiającej analizę sytuacji i oparte na niej wnioski, które wiedzie do projektowania skierowanej na rozwiązanie konkretnego problemu pomocy. Studia licencjackie

(...) zgodnie z minimum programowym obowiązującym na kierunku praca socjalna, powinny się wiązać z przygotowaniem teoretycznym do podstawowych modeli pracy socjalnej, opartych na interdyscyplinarnej wiedzy²³.

Często jednak pojawia się – akcentowany przez badaczy zagadnienia, ale także samych pracowników socjalnych – problem rozdzwięku pomiędzy

²¹ Art. 46 Ustawy o pomocy społecznej reguluje kwestie świadczenia polegającego na specjalistycznym poradnictwie prawnym.

²² J. Rajewska de Mezer, *Rola poradnictwa prawnego jako formy wsparcia beneficjenta pomocy społecznej*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Toruń 2011, s. 189-190.

²³ A.E. Michalska, *Warunki efektywnego kształcenia pracowników socjalnych*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 2016, XXIX, 1, s. 9.

uzyskiwaną podczas studiów wiedzą (zgodną z programem kształcenia) a informacjami i umiejętnościami faktycznie potrebnymi i użytecznymi w codziennej pracy zawodowej pracownika socjalnego. Podkreślana jest również kwestia dysproporcji w sposobie wykorzystania czasu pracy, która polega na poświęcaniu go głównie na czynności o charakterze formalnym, administracyjnym (wypełnianie dokumentacji, sporządzanie sprawozdań), zamiast możliwości poświęcenia go na pracę socjalną z klientem²⁴.

Przepisy Ustawy o pomocy społecznej zawierają warunki dotyczące wykształcenia osoby chcącej wykonywać zawód pracownika socjalnego²⁵.

Studenci, przyszli pracownicy socjalni, powinni mieć umiejętności prawidłowego rozpoznawania trudnej sytuacji człowieka, analizowania uwarunkowań prawnych sytuacji trudnych, planowania udzielanych form pomocy odpowiednich do zdiagnozowanych potrzeb, współpracy ze specjalistami różnych dziedzin, w tym psychologami, prawnikami. Efektywne świadczenie pomocy beneficjentowi pomocy społecznej wymaga więc wśród wielu innych umiejętności nabycia wiedzy w zakresie analizy uwarunkowań prawnych różnych sytuacji, a to domaga się znajomości regulacji prawnych właściwych dla tej dziedziny.

Przedmioty o charakterze prawnym w programach studiów na kierunku Praca socjalna na wybranych uczelniach wyższych w Polsce - wyniki badań pilotażowych

Praca socjalna jako kierunek funkcjonuje, zgodnie z obowiązującymi obecnie przepisami, na większości uczelni wyższych w Polsce. Z uwagi na przyjęty do rozważań problem, w ramach badań pilotażowych autorka zapo-

²⁴ Szerzej: Tamże; T. Kaźmierczak, *Pracownicy socjalni, kapitał ludzki, profesjonalna praktyka*, [w:] *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, red. M. Rymśza, Warszawa 2012; M. Rymśza (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną, a urzędem*, Warszawa 2012; J. Rajewska de Mezer, *Wiedza z zakresu zagadnień prawnych*.

²⁵ Art. 116 ust. 1 i 2 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej: Pracownikiem socjalnym może być osoba, która posiada dyplom ukończenia kolegium pracowników służb społecznych, albo która ukończyła studia wyższe na kierunku praca socjalna, lub też osoba, która do 31 grudnia 2013 r. ukończyła studia wyższe o specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego na jednym z kierunków: pedagogika, pedagogika specjalna, politologia, polityka społeczna, psychologia, socjologia, nauki o rodzinie. Osoby, które ukończyły w nieprzekraczalnym terminie do 31 grudnia 2013 r. studia na specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego prowadzonej na jednym z wymienionych wyżej kierunków objęte były regulacjami Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 25 stycznia 2008 r. w sprawie specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego realizowanej w szkołach wyższych (DzU 2008, nr 27, poz. 158).

znała się z ofertą kształcenia na kierunku Praca socjalna (studia I i II stopnia) 18 uczelni wyższych funkcjonujących na terenie Polski pod kątem występowania w programach studiów na kierunku Praca socjalna przedmiotów o tematyce prawnej.

Celem badań było uzyskanie wiedzy na temat liczby przedmiotów o charakterze prawnym w programach nauczania studentów kierunku Praca socjalna na poszczególnych badanych uczelniach, ich wymiaru godzinowego, rozmieszczenia na poszczególnych semestrach studiów.

Jak wynika z analizy programów i planów nauczania na kierunku Praca socjalna na poszczególnych uczelniach, w programach nauczania wszystkich badanych pojawiają się przedmioty o tematyce prawnej. Różna jest natomiast liczba przedmiotów o problematyce prawnej podczas studiów licencjackich i magisterskich, ich nazwy, zakres realizowanej problematyki, wymiar godzinowy, rozmieszczenie przedmiotów na poszczególnych semestrach studiów. Sytuacja ta wynika z braku szczegółowych uregulowań prawnych, które zobowiązywałyby uczelnie prowadzące studia na omawianym kierunku do umieszczania w planach studiów danych określonych przedmiotów o tematyce prawnej w konkretnych semestrach na określonych poziomach kształcenia. Obserwuje się dużą dowolność w tym zakresie. Powyższe powoduje, że studenci odbywający część kursu na innej uczelni w ramach programów wymiany, mogą spotkać w programie przedmiot, który już odbyli i zaliczyli na wcześniejszym etapie. Zdarza się, iż studenci grupy zajęciowej kontynuujący naukę na studiach II stopnia (magisterskich) mieli kontakt podczas studiów I stopnia z przedmiotami z różnych, każdy z innej dziedziny prawa, w odmiennych, często bardzo odbiegających od siebie, wymiarach godzinowych. Utrudnia to dopasowanie omawianej problematyki do potrzeb grupy o różnym stanie wiedzy, umiejętnościach praktycznych i kompetencjach.

Przedmioty o charakterze prawnym realizowane są w różnych wymiarach godzinowych – od 5 godzin wykładu do 60 godzin przedmiotu, w podziale na formy wykładowe i ćwiczenia bądź konwersatoria. Niekiedy przyjmują tylko formę wykładową.

Na większości badanych uczelni (72,22%) prowadzących niniejszy kierunek, podczas procesu edukacyjnego pojawia się przeciętnie cztery do pięciu przedmiotów omawiających poszczególne dziedziny prawa, w odniesieniu do problemów obejmujących pracę pracownika socjalnego, różnych specjalności.

Największa liczba przedmiotów o charakterze prawnym pojawiających się w programach studiów dotyczy kwestii podstaw prawnych pomocy społecznej i przyjmują one takie nazwy, jak: Prawo socjalne, Prawne aspekty w pracy socjalnej, Prawo w pomocy społecznej, System prawny pomocy społecznej. Czasami poszerzane są o problematykę opieki i noszą nazwę Prawnych

Tabela 1

Przedmioty o tematyce prawnej w programach nauczania na kierunku Praca socjalna na wybranych, poddanych badaniu, uczelniach w Polsce²⁶

Nazwa przedmiotu	Liczba godzin	Studia licencjackie (I stopnia)	Studia magisterskie (II stopnia)	Razem
Prawo socjalne/ Prawne aspekty w pracy socjalnej/ Prawo w pomocy społecznej/ Wybrane zagadnienia prawa w pomocy społecznej/ System prawny pomocy społecznej/ Instytucje pomocy społecznej	15-60 h W*/K** Ćw***	12	7	19
Podstawy prawne zabezpieczenia społecznego	15-30h W/K	2	2	4
Prawo rodzinne i opiekuńcze/ Elementy prawa rodzinnego i opiekuńczego/ Wybrane zagadnienia prawa rodzinnego i ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej/ Prawne aspekty funkcjonowania rodziny	15-60 h W/K,Cw W	15	4	19
Wstęp do nauki o państwie i prawie/ Podstawy prawa/ Encyklopedia prawa	15-60h W/K, Ćw W	5	-	5
Podstawowe prawa i wolności człowieka/ Prawa człowieka starego	20-30h Wlub W/K	6	-	6
Prawo pracy/ Wybrane aspekty prawa pracy i zabezpieczenia społecznego	15-30h W/K	2	2	4
Wybrane zagadnienia prawa administracyjnego/ Elementy prawa administracyjnego/ Administracja publiczna i wybrane aspekty procedury administracyjnej	15-30h W	3	1	4
Prawo stowarzyszeń/ Organizacje pozarządowe w pomocy społecznej/ Trzeci sektor w pomocy społecznej	15-30h W/K	2	1	3

²⁶ J.Rajewska de Mezer, *Legal issues in the study programmes*, s. 25-26.

Wybrane zagadnienia z zakresu prawa, administracji, pracy, zamówień publicznych, rodzinnego i ochrony danych osobowych/ Wybrane zagadnienia prawa administracyjnego, cywilnego i karnego/ Wybrane zagadnienia prawa cywilnego, rodzinnego	20-30h W/K	1	2	3
System wsparcia rodziny	15h W/K	1	1	2
Wspieranie zatrudnienia oraz rehabilitacji osób niepełnosprawnych – podstawy prawne i organizacyjne/ System wsparcia osób z niepełnosprawnością/ System ochrony prawnej osób z niepełnosprawnością i zależnych	15– 25h W/Cw	3	1	4
Opieka prawna i kuratela	10h W	1	–	1
Wsparcie zatrudnienia, instytucje rynku pracy, zatrudnienie socjalne – organizacja i podstawy prawne	15-25h W/K	2	–	2
Prawne i kryminologiczne aspekty patologii społecznej i przestępczości	30h W	–	1	1
Elementy prawa karnego i wykroczeń	60h W	–	1	1

Opracowanie własne autorki.

*W – wykład, **K – konwersatorium, ***Ćw – ćwiczenia.

aspektów pracy socjalnej i opiekuńczej. W programach rozważanych uczelni, na pierwszym i drugim stopniu studiów kierunku Praca socjalna prowadzonych jest 19 przedmiotów omawiających powyższą problematykę. Studenci uzyskują wiedzę w zakresie funkcjonowania systemu pomocy społecznej w Polsce, przesłanek i procedury nabycia pomocy, rodzaju świadczeń, czy zasad obowiązujących przy udzielaniu wsparcia. Wymiar godzinowy tych przedmiotów jest różny i kształtuje się pomiędzy 15. godzinami wykładu na niektórych uczelniach, do 30, a nawet 60 godzin (wykład oraz ćwiczenia) zajęć na innych.

Niektóre uczelnie (4 z poddanych badaniu) proponują także przedmiot poszerzający wiedzę na temat wsparcia świadczonego przez państwo w zakresie kwestii zabezpieczenia społecznego. Przedmiot ten nosi nazwę Podstawy prawne zabezpieczenia społecznego i jest prowadzony w wymiarze 15-30 godzin, najczęściej wykładu lub wykładu z konwersatoriami. Słuchacze otrzymują istotną dla ich przyszłej pracy z beneficjentem wiedzę dotyczącą problemu świadczeń emerytalnych, rentowych, świadczeń zdrowotnych,

przysługujących z tytułu choroby, czy macierzyństwa oraz procedur i przesłańek ich nabycia.

Większość, bo aż 83% branych pod uwagę w badaniach uczelni wyższych (prowadzących kierunek Praca socjalna), przewiduje w programach studiów niezwykle istotne zagadnienia z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego, poszerzając je o zagadnienia pieczy zastępczej oraz zagadnienia dotyczące świadczeń rodzinnych oraz świadczeń z funduszu alimentacyjnego. Przedmiotom tym nadano, w zależności od uczelni, nazwy: Prawo rodzinne i opiekuńcze lub Elementy prawa rodzinnego i opiekuńczego, z kolei na innych uczelniach przedmiot ten figuruje pod nazwą Wybrane zagadnienia prawa rodzinnego i ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Kwestie te występują w programach nauczania w wymiarze przeciętnie 30 godzin lekcyjnych (albo samego wykładu, albo w podziale na 15 godzin wykładu i tyle samo ćwiczeń lub konwersatoriów). Na niektórych uczelniach zagadnienia dotyczące prawa rodzinnego występują w programach nauczania zarówno na studiach licencjackich, jak i magisterskich (jest tak w przypadku 4 uczelni), stąd w tabeli powyżej, w kolumnie „razem” pojawiła się liczba 19. Z uwagi na wielość problemów z zakresu funkcjonowania rodziny, w tym prawnych (np. sprawy majątkowe małżeńskie, odpowiedzialność za zobowiązania finansowe małżonków, konflikty małżeńskie, kwestie związane z alimentacją na rzecz dziecka, czy drugiego małżonka, wsparciem rodziny w sytuacji ingerencji w wykonywanie władzy rodzicielskiej, regulacją kontaktów pomiędzy rodzicami a dziećmi, pieczą zastępczą, problemem ustanowienia i wykonywania opieki prawnej), którym czoła muszą stawiać pracownicy socjalni pracujący z wymagającym wsparcia klientem, tematyki tej nie powinno zabraknąć w procesie kształcenia pracowników socjalnych.

Przedmioty takie, jak: Wstęp do nauki o państwie i prawie (przyjmujący na innych uczelniach nazwę: Podstawy prawa lub Encyklopedia prawa) oraz Podstawowe prawa i wolności człowieka (dotyczący problematyki szeroko rozumianych praw człowieka), czy omawiający zawężoną w stosunku do poprzedniego problematykę: Prawa człowieka starego, występują w badanych programach w liczbie jedenastu, wszystkie na studiach licencjackich, i dają studentowi obraz funkcjonowania systemu prawnego w Polsce oraz wiedzę dotyczącą zasad konstytucyjnych, hierarchii aktów prawnych, podstawowych praw, wolności i obowiązków człowieka i obywatela.

Z punktu widzenia legalności działania pracownika socjalnego prowadzącego postępowanie administracyjne w celu przyznania pomocy, w tym w formie decyzji administracyjnych, niezwykle istotna jest wiedza z zakresu postępowania administracyjnego. Konieczna jest znajomość reguł wszczynania postępowania, zasad jego prowadzenia, ustawowo określonych terminów dokonywania poszczególnych czynności, przesłańek zawieszenia postę-

powania administracyjnego, jego umarzania, czy wznawiania. Nieodzwonne jest właściwe, oparte na profesjonalnej wiedzy, konstruowanie podstawy prawnej rozstrzygnięcia oraz oparte na udokumentowanych faktach jego uzasadnienia. Zdarza się, że organ drugiej instancji, który rozstrzyga w sprawie odwołania od decyzji złożonego przez stronę postępowania, uchyla decyzję administracyjną, przekazując sprawę do ponownego rozpoznania z powodu uchybienia formalnego, proceduralnego, nie przesądzając o istocie sprawy, a więc nie odnosząc się do merytorycznego jej rozwiązania. Kolejne nowelizacje przepisów przynoszą istotne zmiany dotychczasowych regulacji, wprowadzając nowe formy załatwienia sprawy, choćby pojawienie się postępowania mediacyjnego w administracji, a to wymaga ciągłego nabywania i systematyzowania wiedzy. Z uwagi na powyższe, elementy wiedzy z zakresu procedury administracyjnej powinny obligatoryjnie znaleźć się w programach nauczania na kierunku Praca socjalna. W poddanych badaniom programach przedmiot: Wybrane zagadnienia prawa administracyjnego (noszący też w innych programach nazwę: Elementy prawa administracyjnego lub Administracja publiczna i wybrane aspekty procedury administracyjnej) wystąpił zaledwie czterokrotnie jako omawiający tylko problematykę procedury administracyjnej. Natomiast, w przypadku dwóch przedmiotów postępowanie administracyjne stanowi tylko jedną z kilku kwestii poza innymi dziedzinami prawa objętych studiami w ramach przedmiotu (np. Wybrane zagadnienia z zakresu prawa, administracji, pracy, zamówień publicznych, rodzinnego i ochrony danych osobowych, czy Wybrane zagadnienia prawa administracyjnego, cywilnego i karnego).

Klienci pomocy społecznej wymagają często wsparcia w rozwiązaniu problemów wynikających ze stosunku pracy, ich aktywizacji zawodowej. Czasami borykają się z brakiem pracy, dlatego podstawowa wiedza z zakresu prawa pracy i problematyki przeciwdziałania bezrobociu ułatwia pracownikowi socjalnemu udzielenie pomocy, wskazanie kierunku postępowania, instytucji ułatwiających zaistnienie na rynku pracy. W poddanych badaniu programach nauczania znalazły się zaledwie cztery przedmioty o tej tematyce (Prawo pracy, czy Wybrane aspekty prawa pracy i zabezpieczenia społecznego). Wymiar godzinowy tych zajęć kształtuje się pomiędzy 15 a 30 godzin lekcyjnych. Kwestie zatrudnienia, działań podejmowanych w kierunku przeciwdziałania bezrobociu znalazły się też w przedmiocie proponowanym przez jedną z uczelni pod nazwą: Wsparcie zatrudnienia, instytucje rynku pracy, zatrudnienie socjalne – organizacja i podstawy prawne. Wspomniana powyższej problematyka stanowi też jeden z tematów omawianych w zakresie przedmiotu Podstawy prawa, czy Encyklopedii prawa lub przedmiotu Prawo w pomocy społecznej oraz Prawo w pracy socjalnej. Praktyka wskazuje, że dla właściwego projektowania pomocy klientowi, wsparciu go w pro-

cieie usamodzielnienia, konieczne jest uwzględnienie jego sytuacji zawodowej, zarobkowej, jak również rozważenie przyczyn pozostawania bez pracy i podjęcie próby jego aktywizacji zawodowej.

Niektóre uczelnie kształcące pracowników socjalnych proponują przedmioty prawne, które w swej treści mieszczą problemy z różnych dziedzin prawa (np. Wybrane zagadnienia z zakresu prawa, administracji, pracy, zamówień publicznych, rodzinnego i ochrony danych osobowych, czy też Wybrane zagadnienia prawa administracyjnego, cywilnego i karnego, Wybrane zagadnienia prawa cywilnego, rodzinnego). Jednakże, z uwagi na rozległość problemów koniecznych do rozważenia przyjęte rozwiązanie pozwala jedynie na zaakcentowanie wątków, które powinny być samodzielnie pogłębione przez studiującego.

Kwestie funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, wsparcie ich w różnych aspektach życia, będące jednym z zadań pracowników socjalnych, wymaga od nich wiedzy z zakresu zagadnień prawnych dotyczących problemu niepełnosprawności. Na niektórych uczelniach na kierunku Praca socjalna prowadzi się więc przedmioty wyposażające studenta w wiedzę istotną w tym zakresie, na przykład System ochrony prawnej osób z niepełnosprawnością i zależnych, Wspieranie zatrudnienia oraz rehabilitacji osób niepełnosprawnych – podstawy prawne i organizacyjne, System wsparcia osób z niepełnosprawnością, czy Opieka prawna i kuratela. W poddanych badaniu programach znalazło się zaledwie pięć przedmiotów kształcących w tej materii. Problematyka powyższa stanowi też niekiedy jedno z zagadnień poruszanych w ramach przedmiotów o charakterze prawnym, takich jak: Encyklopedia prawa, Elementy/Podstawy prawa, czy Prawne podstawy pomocy społecznej. Z uwagi na częste występowanie niepełnosprawności (fizycznej oraz mentalnej) wśród klientów pomocy społecznej i ich rodzin, problemów związanych z uzyskiwaniem statusu osoby niepełnosprawnej, procedurami przed powiatowymi i wojewódzkimi zespołami do orzekania o niepełnosprawności, leczeniem i rehabilitacją (społeczną i zawodową) tych osób, kwestią ich aktywizacji zawodowej i warunków zatrudnienia, problematyka niepełnosprawności powinna być obligatoryjnie włączona do programów nauczania studentów Pracy socjalnej w wymiarze przynajmniej pięciu godzin lekcyjnych wykładu.

Klientami pomocy społecznej są także osoby wchodzące w konflikt z prawem karnym, skazane na kary, w tym pozbawienia wolności oraz ich bliscy. Wymagają oni właściwego aktywizującego i niemarginalizującego podejścia w procesie pomocowym, aby ich readaptacja społeczna, powrót do życia w środowisku otwartym, ponowne wejście w role społeczne przebiegło prawidłowo. Proces pomagania takim osobom w ponownej adaptacji społecznej jest trudny i narażony na niepowodzenie, z uwagi na szereg czynników

o charakterze negatywnym zaburzających jego przebieg. W relacjach skazanego z otoczeniem pojawia się problem stygmatyzowania i wykluczenia ze strony rodziny, dotychczasowych przyjaciół, środowiska współpracowników, mieszkańców danej miejscowości. Powyższe utrudnia lub uniemożliwia powrót do miejsca zamieszkania, wejście w rolę pracowniczą, zdobycie środków utrzymania i tym podobne. Kwestią, o której nie można zapomnieć jest również stosunek pomagającego (pracownika socjalnego) do klienta – sprawcy czynu karalnego, który zwraca się o pomoc po opuszczeniu zakładu karnego. Postawa akceptująca człowieka, a nie czyn potępiany społecznie, za który poniósł on już odpowiedzialność, próba zaniechania oceniania i osądzania oraz profesjonalne działanie w celu pomocy i aktywizacji beneficjenta jest jednym z istotnych czynników ułatwiających proces powrotu do funkcjonowania w społeczeństwie. Ta trudna problematyka wymaga wiedzy z zakresu różnych dziedzin, w tym także będącego przedmiotem rozważań prawa. Kursy w tym zakresie pojawiły się w programach nauczania jednej z uczelni w postaci dwóch przedmiotów: Prawne i kryminologiczne aspekty patologii społecznej i przestępczości oraz Elementy prawa karnego i wykroczeń. Elementy prawa karnego, procedury karnej, prawa karnego wykonawczego występują także jako jeden z tematów realizowanych w zakresie programu przedmiotu Encyklopedia prawa lub Prawo w pomocy społecznej, co pozwala przyszłym pracownikom socjalnym na zdobycie choć podstawowej wiedzy dotyczącej problematyki przestępstwa, kary, środków karnych i kompensacyjnych, zabezpieczających, czy służących poddaniu sprawcy próbie i tym podobnych.

Element praktyki w zakresie zagadnień prawnych w edukacji studentów pracy socjalnej

Teoretycy i praktycy pracy socjalnej poddając analizie poziomy refleksyjności studentów pracy socjalnej, podkreślają znaczenie wieloaspektowych strategii uczenia się i rozwoju dla rozwijania praktycznej refleksyjności studenta²⁷.

Dla przyszłego efektywnego działania pracowników socjalnych istotne jest posiadanie wiedzy o charakterze teoretycznym i praktycznym. W wielu przypadkach kształcenie pracowników socjalnych w dziedzinie zagadnień prawnych polega na przekazywaniu im wiedzy teoretycznej, zapoznawaniu z tekstami poszczególnych aktów prawnych, nie popartym ćwiczeniami o charakterze praktycznym, co przy niewłaściwym zrozumieniu problemu

²⁷ S. Houston, *Jurgen Habermas, [w:] Praca socjalna. Teorie i metody. Podręcznik akademicki*, red. J. Szmagałski, Warszawa 2012, s. 32 i n.

powoduje często mylne interpretowanie i błędy w stosowaniu prawa. W procesie nauczania powinny znaleźć się elementy wyposażające studentów kierunku Praca socjalna w takie kompetencje praktyczne, jak:

- praca nad rozwiązywaniem kazusów – przypadków prezentujących określony problem – stan faktyczny, z jakim może spotkać się pracownik w życiu zawodowym;

- nauka tworzenia pism procesowych (pozwów, wniosków do sądu, odwołań od decyzji organów administracji, apelacji) oraz odpowiedzi na nie;

- wiedza praktyczna z zakresu procedury administracyjnej i cywilnej, pozwalająca na właściwe, terminowe i zgodne z wymogami ustawowymi formułowanie pism w sprawach i oparte na zasadzie legalności prowadzenie postępowań;

- wiedza dotycząca uprawnień oraz kompetencji innych organów, instytucji, z którymi w procesie wsparcia klienta pracownik socjalny musi współdziałać²⁸.

Aby pokazać studentom praktyczny wymiar prawa i jego zastosowanie w życiu, stosuje się w ramach zajęć z przedmiotów prawnych wizyty studentów w sądach, na przykład rejonowych, wydziałach rodzinnych i nieletnich, w celu uczestniczenia w rozprawach dotyczących problemów z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego. Studenci proszeni są o sporządzenie pisemnego sprawozdania z rozprawy, z krótką refleksją na temat sprawy, w której jako obserwatorzy brali udział, instytucji sądu, relacji na sali sądowej. Obserwują rolę, jaką w działaniach pomocowych, ingerencyjnych odgrywa sąd, kuratorzy rodzinni, czy podmioty pomocy społecznej (w zakresie udzielanych informacji o sytuacji rodziny, żyjących w niej dzieci, problemach wychowawczych, materialnych, wynikających z uzależnienia itp.). Ich sprawozdania zawierają szereg istotnych przemyśleń dotyczących funkcjonowania rodziny, roli rodziców, możliwości wsparcia rodziny z użyciem dostępnych ustawowo narzędzi), a uczestnictwo w sprawie wpływa na rozwój wspomnianej wyżej praktycznej refleksyjności.

Regulacje prawne, nie tylko w zakresie prawa szeroko pojętej pomocy społecznej ciągle się zmieniają. Nowelizacjom ulegają przepisy prawa materialnego i procesowego, dlatego ważną formą wsparcia pracownika socjalnego i zapewnienia mu bezpieczeństwa formalnego pracy jest udział w szkoleniach, konferencjach, seminariach, które aktualizują jego wiedzę, informują o zaistniałych zmianach przepisów i aktualnym orzecznictwie.

Duże znaczenie dla właściwego stosowania prawa ma także umiejętność poszukiwania obowiązujących tekstów aktów prawnych oraz orzecznictwa sądowego. Dlatego, konieczne jest wyposażenie zarówno pracowników so-

²⁸ Por. J. Rajewska de Mezer, *Wiedza z zakresu zagadnień prawnych*, s. 370.

cyjnych, jak i studentów Pracy socjalnej w umiejętności korzystania z programów komputerowych zapewniających dostęp do treści obowiązujących przepisów (jak np. Lex Omega, Lex Polonica, Lex Gamma, Lex Sigma). Poza obrazem aktualnego stanu prawnego programy te umożliwiają zapoznanie się z orzeczeniami Naczelnego Sądu Administracyjnego, wojewódzkich sądów administracyjnych, Sądu Najwyższego i sądów apelacyjnych. Dają dostęp do tez piśmiennictwa oraz wzorów pism urzędowych. Co istotne, zawierają ujednolicone teksty aktów prawnych z kompletnymi metrykami i skanami aktów prawnych opublikowanych w Dzienniku Ustaw i Monitorze Polskim. Pozwalają także, dzięki zastosowaniu odpowiednich metod wyszukiwania, na niezwłoczne uzyskanie informacji o treści danego aktu prawnego, czy konkretnego przepisu oraz związanego z nim orzecznictwa²⁹. Stosowanie programów zawierających powyżej opisane treści ułatwia istotnie pracę pracownika socjalnego, w procesie opartego na ustawie świadczenia pomocy beneficjentowi. Dlatego, umiejętności posługiwania się nimi powinni uzyskiwać studenci przygotowujący się do pracy w zawodzie pracownika socjalnego.

Zakończenie

Realizacja idei pracy socjalnej, opartej na zasadzie pomocniczości, podejmowanej z klientem, zmierzającej do dania mu wsparcia w celu samodzielnego zaistnienia na płaszczyźnie życia społecznego w różnych jego sferach, jest ogromnym wyzwaniem. Stanowi podstawę realizacji postulatów budowy społeczeństwa odpowiedzialnego, świadomego, samostanowiącego, w którym jednostki świadome, profesjonalnie przygotowane dają wsparcie potrzebującym w sytuacjach upoważniających je do ingerencji w funkcjonowanie innych. Proces budowy takiego społeczeństwa jest długotrwały, wymaga zmiany sposobu myślenia, wzorów funkcjonowania w poszczególnych rolach. Wymaga także zmiany sposobu postrzegania funkcji i znaczenia działań pomocowych świadczonych przez państwo, poprzez zaakcentowanie ich aktywizującego do samopomocy charakteru. Nowoczesna pomoc społeczna odgrywa rolę aktywizującą obywateli, wspierającą w uzyskaniu przez nich kompetencji, wykształceniu odpowiedzialności za podejmowane działania i poczucia sprawstwa.

Stawiane przed współczesną pomocą społeczną zadania wymagają od pracownika socjalnego posiadania szerokiej wiedzy, a w jej ramach wiedzy formalnej z zakresu przepisów obowiązującego prawa materialnego (róż-

²⁹ Tamże, s. 370-371.

nych dziedzin) i procesowego. Jej posiadanie jest warunkiem koniecznym dla właściwej realizacji nałożonych na niego ustawowo zadań związanych z profilaktyką, wsparciem i aktywizacją klienta pomocy społecznej, konstruowaniem oraz realizacją metodycznych działań w ramach pracy socjalnej. Interpretowane i stosowane zgodnie z przyjętymi zasadami normy prawne stanowią bowiem formalne wsparcie w realizacji postulatów przyświecających nowoczesnemu pomaganiu opartemu na zasadzie subsydiarności oraz wydobywaniu i korzystaniu z potencjału osoby wspieranej. Znajomość przepisów prawnych jest więc nieodzowna dla prowadzenia, opartego na zasadzie legalności, nowoczesnego efektywnego działania pomocowego.

Z uwagi na to, jak ważna jest debata dotycząca poruszonej w niniejszym artykule problematyki obecności w programach kształcenia studentów – przyszłych pracowników socjalnych, przedmiotów o tematyce prawnej omawiających kwestie, z którymi będą stykali się w swojej pracy. Konieczne jest wprowadzenie do programów studiów na kierunku Praca socjalna nie tylko wiedzy z zakresu prawa socjalnego, elementów prawa zabezpieczenia społecznego, prawa rodzinnego i opiekuńczego, ale także podstawa prawa pracy i aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych, niepełnosprawnych, problematyki podstaw prawnych działań organizacji pozarządowych i pożytku publicznego, wreszcie problematyki postępowania z osobami, które weszły w konflikt z prawem i odbyły lub odbywają karę, zmierzającego do ich readaptacji społecznej. Nieunikniona staje się także dyskusja nad sposobem i formami kształcenia studentów pracy socjalnej w zakresie zagadnień prawnych i zwrócenie uwagi na praktyczny aspekt edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Barbier J.-M., *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, Katowice 2006.
- Houston S., *Jurgen Habermas*, [w:] *Praca socjalna. Teorie i metody. Podręcznik akademicki*, red. J. Szmagański, Warszawa 2012.
- Kantowicz E., *Między profesjonalizmem a osobistym zaangażowaniem – dylematy etyczne pracy socjalnej*, [w:] *Nowe przestrzenie działania w pracy socjalnej w wymiarze etyczno-prakseologicznym*, red. M. Czechowska-Bieluga, A. Kanios, L. Adamowska, Kraków 2010.
- Kaźmierczak T., *Czy praca socjalna w Polsce jest nowoczesna?* [w:] *Współczesne wyzwania i metody pracy socjalnej*, red. W. Szymczak, Lublin 2009.
- Kaźmierczak T., *Pracownicy socjalni, kapitał ludzki, profesjonalna praktyka*, [w:] *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, red. M. Rymsza, Warszawa 2012.
- Michalska A.E., *Warunki efektywnego kształcenia pracowników socjalnych*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 2016, XXIX, 1.
- Rajewska de Mezer J., *Rola poradnictwa prawnego jako formy wsparcia beneficjenta pomocy społecznej*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Toruń 2011.

- Rajewska de Mezer J., *Rola poradnictwa specjalistycznego we wsparciu rodziny w funkcji wychowawczej*, [w:] *Młodość między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, red. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak, Poznań 2017.
- Rajewska de Mezer J., *Rozważania dotyczące aktywizującej roli podmiotów systemu pomocy społecznej*, [w:] *Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna)*, red. K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj, Poznań 2017.
- Rajewska de Mezer J., *Wiedza z zakresu zagadnień prawnych w pracy pracownika socjalnego*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 49.
- Rajewska de Mezer J., *Legal issues in the study programmes of social work students in Poland*, [w:] *Proceedings of IAC in Vienna 2018*, Wiedeń 2018.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 25 stycznia 2008 r. w sprawie specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego realizowanej w szkołach wyższych (DzU 2008, nr 27, poz. 158).
- Rymsza M., *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, Warszawa 2012.
- Sierpowska I., *Prawo pomocy społecznej*, Kraków 2006.
- Sierpowska I., *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*, Warszawa 2007.
- Szmagałski J., *Profesjonalizacja pracy socjalnej. Wyzwania dla Europy*, [w:] *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, red. E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski, Katowice 2001.
- Ustawa z 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (DzU 2018, poz. 2096 ze zm.).
- Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU z 2018, poz. 1508 ze zm.).

ANNA WOJEWODA

ORCID 0000-0002-8925-0123

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

OD IDEI DO REALIZACJI - OGRODY DZIECIĘCE IM. W.E. RAUA W WARSZAWIE 1899-1901

ABSTRACT. Wojewoda Anna, *Od idei do realizacji – Ogrody dziecięce im. W.E. Raua w Warszawie 1899-1901* [From Idea to Implementation – W.E. Rau Children’s Gardens in Warsaw 1899-1901]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 361-372. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.20

In the 19th and 20th centuries the idea of collective games in the open was very popular. The idea of developing physical activity of children was also accepted in the Kingdom of Poland. Drawing inspiration from Germany, Sweden, Belgium and France and inspired by Henryk Jordan Gardens in Krakow, representatives of the Warsaw Hygiene Society decided to set up similar gardens in Warsaw. After the enthusiastic opening of the garden in 1899, they quickly had to interrupt the fun to include this type of activity in the Society. At that time, being unable to formally conduct collective games, members of the organizing committee were delegated abroad to seek inspiration and organizational and methodical solutions. W.E. Raue Children’s gardens re-started their activity in 1901, after obtaining the consent of the Ministry of the Interior.

Key words: children’s gardens, play, W.E. Rau children’s gardens, Warsaw between 1899-1901

*Fatalne skutki rozwijania się młodego pokolenia
wśród brudów i zgnilizny wielkomiejskiej,
konieczność i nagłość urządzenia parku do zabaw dla dzieci biednych
w celu oderwania ich od zwykłej zabójczej atmosfery¹*

W dobie rewolucji przemysłowej, rozwoju dużych i małych miast, wzmożonej produkcji i industrializacji, tęsknota za zielenią, otwartymi przestrzeniami była jak najbardziej uzasadniona. Nie dziwi więc fakt, że idea zabaw

¹ Sprawozdanie z posiedzeń wydziału higieny wychowawczej Towarzystwa Hygienicznego w Warszawie, „Przegląd Pedagogiczny” 1899, nr 11, s. 104.

zbiorowych na świeżym powietrzu zyskiwała zwolenników na przełomie XIX i XX wieku wśród pedagogów, lekarzy i działaczy społecznych. Aby wcielić ów pomysł w życie, zakładano tak zwane ogrody dziecięce – place zabaw, skwery, wydzielone fragmenty parków, w których organizowano zabawy ruchowe dla dzieci i młodzieży. Wszystkie ogrody dziecięce łączył jeden cel: dbanie o rozwój fizyczny dzieci poprzez aktywne spędzanie czasu na świeżym powietrzu. W celu jego realizacji niezbędne było odpowiednie miejsce (park/ogród) oraz wykwalifikowana kadra do prowadzenia zajęć i zabaw zbiorowych. Oczywiście, konieczne były również środki finansowe umożliwiające prowadzenie tego typu działalności, a także instytucja lub stowarzyszenie, które miałoby pieczę nad całością i wskazało jej formalne ramy. Wszystkie cztery punkty wymienione powyżej udało się spełnić w Warszawie, gdzie idee powszechnych zabaw ruchowych na świeżym powietrzu przybrały formę ogrodów dziecięcych im. W.E. Raua. Zostały one zorganizowane przez komitet gier i zabaw działający z ramienia Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego. Jakie cele przyświecały członkom komitetu? Z jakich wzorów korzystano zakładając ogrody dziecięce w Warszawie? W jaki sposób organizowano tam zabawy i gry ruchowe? Skąd uzyskano środki finansowe na rozpoczęcie oraz kontynuację działalności?

Historia powstania Ogrodów dziecięcych im. W.E. Raua w Warszawie

W 1897 roku na łamach czasopisma „Przegląd Pedagogiczny” Władysław Kozłowski zwrócił uwagę na potrzebę organizacji powszechnych zabaw ruchowych dla dzieci na świeżym powietrzu². Inspiracją do podjęcia tego tematu były dla niego zabawy dzieci zorganizowane podczas Wystawy Higienicznej w Warszawie w tym samym roku. Wspominał o obecnym stanie rzeczy na terenie kraju oraz o potrzebie zwrócenia uwagi opinii publicznej na ten temat. Do tej pory próby organizacji tego typu zabaw albo dotyczyły bardzo wąskiego grona (jako ogrody prywatne, zatem uczestnictwo w zabawach było odpłatne, a tym samym dostępne jedynie dla uprzywilejowanych)³, albo też krótkotrwałe – po pierwszej próbie lub kilku zaprzestawano organizacji zabaw. Przeglądając prasę codzienną rodzimą i zagraniczną, W. Kozłowski zebrał

² W.R. Kozłowski, *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 4: *Stan sprawy u nas i wnioski ogólne*, „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 18, s. 301-302.

³ Władysław Kozłowski podaje przykład ogrodu dla dzieci przy Alejach Ujazdowskich, w którym pani Helena Kuczalska organizowała zabawy dla dzieci w 1894 roku (jednak jedynie przez kilka miesięcy, po czym ogród został zamknięty), „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 18, s. 302.

materiał dotyczący ogrodów dziecięcych i wskazał sześć punktów, których realizacja pozwoliłaby na sprawne prowadzenie zabaw zbiorowych dla dzieci na świeżym powietrzu w Warszawie: wydzielenie w różnych dzielnicach miasta placów zabaw dla dzieci; place powinny być dostępne dla wszystkich; przed zabawą dziecko powinno przejść kontrolę lekarską; zabawy powinny odbywać się pod okiem specjalistów; zwrócenie uwagi na odpowiedni strój i dbanie o higienę zarówno dzieci bogatych (zbytnie nie obnoszenie się ze swoim bogactwem), jak i biednych (przekazywanie im w miarę możliwości środków higienicznych oraz czystych ubrań)⁴. Władysław Kozłowski zaznaczył, iż realizacja wyżej wymienionych punktów jest niemożliwa dla pojedynczych osób i wymaga zbiorowej współpracy społeczeństwa wyrażającej się poprzez utworzenie odpowiedniej instytucji dobroczynnej.

Od artykułu Władysława Kozłowskiego upłynęły dwa lata, gdy idea w nim zawarta powoli zaczęła się urzeczywistniać. Podczas posiedzenia Wydziału Wychowawczego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie 13. maja 1899 roku inżynier Tadeusz Balicki zaprezentował referat dotyczący idei ogrodów dziecięcych, który został pokrótce streszczony w „Przeglądzie Pedagogicznym”⁵.

Minimalne części, udzielane w ogrodach i parkach na zabawy dziecięce, są dostępne dla zamożniejszych, porządnie ubranych; dzieci biedne są zupełnie pozbawione ogrodów, a mając dużo czasu wolnego, mogą go spędzać „tylko na śmietniku i w rynsztoku”⁶.

Odczyt stał się punktem wyjścia do utworzenia w Warszawie pierwszych ogólnodostępnych ogrodów dziecięcych. Już tego samego dnia podczas posiedzenia Towarzystwa Higienicznego w Warszawie wybrano komisję, której celem miało być urzeczywistnienie pomysłu poddanego pod rozwagę przez inżyniera T. Balickiego. Wśród zacnego grona znalazły się takie osobistości, jak dr Stanisław Matkiewicz, dr Józef Polak, dr Henryk Nusbaum, prof. Stanisław Karpowicz, panie Helena Kuczalska, Leonia Rudzka, Stefania Sempołowska, Aniela Szyćówna, Maria Weryho oraz oczywiście inżynier Tadeusz Balicki. Przewodniczącym „Komisyi gier i zabaw dla dzieci” został ks. rektor Jan Gralewski, zaś sekretarzem dr Józef Tchórznicki⁷. Pod koniec maja 1899 roku Rada Towarzystwa Higienicznego zwróciła się do prezydenta miasta Warszawy z prośbą o udostępnienie ogródka miejskiego „Agrykola”

⁴ W.R. Kozłowski, *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 4, s. 303.

⁵ Sprawozdanie z posiedzeń wydziału higieny wychowawczej Towarzystwa Higienicznego w Warszawie, „Przegląd Pedagogiczny” 1899, nr 11, s. 104.

⁶ Tamże.

⁷ J. Muklanowicz, *Powstanie i stopniowy rozwój Ogrodów im. W. E. Rau’a w Warszawie*, Warszawa 1907, s. 6.

w Alejach Ujazdowskich, którą otrzymali 12 czerwca tegoż samego roku⁸. W ten sposób zostały zrealizowane dwa wnioski z trzech zaprezentowanych przez T. Balickiego po odczycie. Ostatni dotyczył starań Towarzystwa u władz o pozwolenie na pozyskiwanie środków na rzecz ogrodów dziecięcych. Kwestie finansowe mogły znacznie opóźnić wprowadzenie w życie idei organizacji zabaw i gier dla dzieci z różnych sfer. Jak podaje Józef Muklanowicz, fundusze posiadane przez Towarzystwo Higieniczne zdecydowanie nie były w stanie pokryć tak dużej inwestycji⁹. Wówczas prawdziwym wybawieniem okazała się niebagatelna darowizna w wysokości 300 tysięcy rubli, przekazana przez Bonawenturę Toeplitza, działającego w imieniu niedawno zmarłego przedsiębiorcy Wilhelma Ellisa Raua¹⁰. Zmarł on 29 marca 1899 roku we Frankfurcie nad Menem, skąd pochodził. Z Warszawą związał swoją karierę za sprawą stryja Wilhelma Raua, dyrektora fabryki narzędzi rolniczych Banku Polskiego na Solcu, który sprowadził młodego Wilhelma w 1884 roku do miasta stołecznego Królestwa Polskiego¹¹. Przedsiębiorstwo przerodziło się w spółkę „Lilpop, Rau i Loewenstein”, następnie w roku 1874 w Towarzystwo Akcyjne¹². Fabryka prosperowała znakomicie, produkując między innymi urządzenia do pierwszych krajowych cukierni, czy dostarczając taboru kolejowego kolei warszawsko-wiedeńskiej. Wilhelm Rau nabył ponadto akcje innych warszawskich przedsiębiorstw, między innymi pierwszej stalowni warszawskiej, dorabiając się fortuny¹³. Po jego śmierci nazwisko Rau pojawiało się często w warszawskich czasopiśmie oraz kronikach ofiarności na cele publiczne¹⁴. Pierwszy ogród dziecięcy otworzono w Warszawie 1. sierpnia 1899 roku w Agrykoli, zaś jeszcze w tym samym miesiącu, 30. sierpnia, uzyskano zgodę na przystosowanie części Ogrodu Saskiego pod ogródek dziecięcy¹⁵.

W poszukiwaniu inspiracji oraz praktycznych rozwiązań

Niestety, ze względu na brak regulacji prawnych oraz odpowiednich zapisów w ustawie Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego, wydział wychowawczy musiał zawiesić gry i zabawy od 5 października 1899 roku¹⁶. Jed-

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 7.

¹⁰ „Kurier Warszawski” 1899, nr 173, s. 5.

¹¹ „Kurier Warszawski”, dodatek poranny 1899, nr 99, s. 1.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ J. Muklanowicz, *Powstanie i stopniowy rozwój Ogrodów*, s. 8.

¹⁶ Z Towarzystwa Higienicznego, „Kurier Warszawski” dodatek poranny 1899, nr 316, s. 1.



Grupa dzieci oraz personelu wychowawczego na placu ćwiczeń i zabaw w ogrodzie Saskim.

Ilustracja 1. Grupa dzieci i wychowawców w Ogrodzie Saskim, „Życie i Sztuka. Pismo dodatkowe, ilustrowane” 1901, nr 40

nakże, członkowie komisji gier i zabaw nie próżnowali i spożytkowali czas potrzebny na wprowadzenie odpowiednich zmian w statucie, poświęcając go na wyjazdy zagraniczne w celu zaczerpnięcia pomysłów oraz rozwiązań związanych z grami i zabawami dla dzieci na świeżym powietrzu¹⁷. I tak, inżynier Tadeusz Balicki oraz profesor Stanisław Karpowicz w 1889 roku udali się do Szwecji, Niemiec, Belgii i Francji, natomiast dr Szumlański do Rosji, by zapoznać się z metodami prowadzenia gier i zabaw na świeżym powietrzu w różnych krajach Europy¹⁸. W tym samym czasie Towarzystwo Higieniczne oddelegowało przyszłe kierowniczkę i kierowników gier i zabaw: Józefę Gebethner i Marię Waydel oraz Jana Barczewskiego i Józefa Przyłuskiego do szkoły slöjdu, gimnastyki i zabawy w Nääs w Szwecji¹⁹. Wybór destynacji nie był przypadkowy. W 1897 roku Władysław Kozłowski opisywał pokrótce dokonania wyżej wspomnianych państw w zakresie zabaw zbiorowych oraz gimnastyki na świeżym powietrzu²⁰. Niemcy mieli już wówczas długie tradycje związane z organizacją ćwiczeń, które pozytywnie wpływają na układ nerwowy. Władysław Kozłowski napisał o gimnastyce w tym kraju:

¹⁷ J. Muklanowicz, *Powstanie i stopniowy rozwój Ogródów*, s. 11.

¹⁸ „Życie i Sztuka. Pismo dodatkowe, ilustrowane”, Petersburg 1901, nr 40, s. 469.

¹⁹ Tamże.

²⁰ W.R. Kozłowski, *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 3: *Stan sprawy zagranicą*, „Przeгляд Pedagogiczny” 1897, nr 12, s. 209.

Ma nader ważne znaczenie ogólne, bo kształci system nerwowy i dlatego stosowana jest w lecznictwie. Z drugiej strony ogromna liczba ćwiczeń (ogółem paręset) i konieczna systemu tego drobiazgowość łatwo nużą...²¹.

Z kolei, w Szwecji nacisk położony był na równomierny rozwój wszystkich mięśni poprzez odpowiednio dobrany zestaw ćwiczeń, ujęty w system przez Linga. Mimo to zauważono niedoskonałości obu systemów, które wymagały odpowiedniej sali, sprzętu, umiejętności oraz opierały się na powtarzaniu ruchów, co szybko nużyło. Powoli zaczęto szukać alternatywy, którą okazały się zabawy swobodne. Zyskały one na znaczeniu najpierw w Anglii, gdzie stały się częścią programów wychowawczych²². Ich zaletami było rozwijanie samodzielności dzieci i młodzieży oraz rozwój ich zainteresowań, z punktu widzenia organizacyjnego łatwość zastosowania, a także możliwość obserwacji wychowanków i poznania ich cech indywidualnych, jak również obserwacja pod kątem badań psychologicznych. W Londynie w 1880 roku założono „Towarzystwo ogrodów publicznych dla dzieci”, którego celem było odpowiednie urządzenie placów zabaw i ogrodów dla dzieci, gdzie odbywały się ćwiczenia i zabawy pod okiem specjalistów²³. Rychło inne kraje Europy poszły za przykładem Anglii. We Francji początkowo wprowadzono ćwiczenia na świeżym powietrzu jako przedmiot dodatkowy w szkole, do którego ministerstwo wydało nawet specjalny podręcznik. W 1888 roku zaczęły powstawać w Paryżu liczne stowarzyszenia popierające wychowanie fizyczne dzieci, które organizowały zabawy zbiorowe na skwerach, placach i w ogrodach oraz propagowały ideę zabaw ruchowych wśród rodziców. W Belgii bardzo wcześnie zarzucono ćwiczenia gimnastyczne na rzecz ruchu na świeżym powietrzu pod kierunkiem odpowiednio przeszkolonych nauczycieli²⁴. Na terenie Cesarstwa Rosyjskiego należy wymienić działalność ogrodów dziecięcych w Odessie i Kijowie, gdzie na dużym obszarze dzieci i młodzież mieli możliwość bezpłatnie zażywać rozrywki i ruchu na osobnych placach z gimnastyką, huśtawkami, krocketem, kręgielnią, karuzelą, miejscem do chodzenia na szrudłach, czy gry w piłkę²⁵. Dodatkowo podejmowano podobne próby w Petersburgu i Moskwie, jednak ze względu na ograniczone miejsce oraz czas (zabawy tylko dwa razy w tygodniu) nie cieszyły się tak dużym uznaniem²⁶. Szwecja nie tylko nie negowała znaczenia zabaw w rozwoju fizycznym dzieci, a nawet wprowadziła je jako obowiązkowe

²¹ Tamże.

²² Tamże.

²³ W.R. Kozłowski, *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 3, s. 210.

²⁴ Nauczyciele musieli ukończyć specjalny kurs zabaw i zajęć gimnastycznych; tamże.

²⁵ W.R. Kozłowski, *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 2, „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 8, s. 133.

²⁶ Tamże, s. 135.

w szkołach ludowych, gdzie odbywały się „5 razy tygodniowo (po ½ godziny dziennie)”²⁷. Również do Niemiec dotarły idee zabaw na świeżym powietrzu z Anglii i Francji, które nie przeszły bez echa. Podobnie jak w Szwecji zabawy zbiorowe weszły odgórnym zarządzeniem ministerstwa do szkół pruskich²⁸. Niebawem zaczęły również w tym kraju powstawać stowarzyszenia popierające ruch na powietrzu i organizujące kursy dla nauczycieli (*Jugendspielkurse*). Najbardziej znany był kurs prowadzony w Zgorzelcu od 1890 roku przez dyrektora gimnazjum dr. Eitnera²⁹. Nie powinien więc dziwić fakt, że to między innymi do Niemiec udali się przedstawiciele komisji gier i zabaw Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego. Ponadto, Towarzystwo miało już kontakt z przewodniczkami i przewodnikami zabaw, którzy szkolili się w Ogródzie Jordanowskim w Krakowie oraz wcześniej w Warszawie pod okiem Heleny Kuczalskiej³⁰. Ostatecznie, w kwestii wychowania fizycznego dzieci postanowiono zaczerpnąć inspiracji z Niemiec (Zgorzelec, Brunszwik i Hanower), zaś jeśli chodzi o samą ideę ogródków dziecięcych i rozmaitych rozwiązań organizacyjnych, za wzór do naśladowania obrano Park Jordana w Krakowie³¹. Wyniknęło to z chęci zapewnienia komfortu pracy kierowników zabaw, a przede wszystkim czerpaniu nie tylko rozrywki, ale i wartości pedagogicznych przez grupę, która miała uczestniczyć w zabawach. W przypadku Anglii, Niemiec, Szwecji, Belgii, czy Szwajcarii w aktywnościach na świeżym powietrzu brały udział całe klasy, stowarzyszenia lub organizacje, zatem dzieci znały się już ze sobą, co znacznie ułatwiało prowadzenie zabaw³². Tymczasem, park dr. Jordana w Krakowie był dostępny dla dzieci i młodzieży niezależnie od wieku i stanu, ale po wcześniejszym zgłoszeniu się do kancelarii parku i zapisie w odpowiednim zastępie (o przypisaniu do danego zastępu decydował lekarz po zbadaniu stanu zdrowia)³³. W Warszawie ze względu na ograniczone miejsce wprowadzono karty wejściowe, czerpiąc ten pomysł z Ogródów Jordanowskich w Krakowie. Helena Kuczalska argumentowała ten stan rzeczy w następujący sposób:

Ponieważ dowiedziona jest rzeczą, że dzieci niekarne, nieprzyzwyczajone do zabawy zbiorowej, niezżyte z sobą, nie potrafią się bawić tak, ażeby ta zabawa przyniosła im obok rozrywki korzyść pedagogiczną, staje się więc koniecznością tworzyć grupy

²⁷ W.R. Kozłowski, *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 3, s. 210.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ H. Kuczalska, *Ogrody dla dzieci*, „Kurier Warszawski” 1901, nr 211, s. 2.

³¹ J. Muklanowicz, *Powstanie i stopniowy rozwój Ogródów im. W. E. Rau’a w Warszawie*, Warszawa 1907, s. 11.

³² H. Kuczalska, *Ogrody dla dzieci*, s. 2.

³³ W.R. Kozłowski, *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 4, s. 58.

dzieci, stale uczęszczających do ogrodu, a co za tym idzie, potrzeba zapisów i ograniczenia kart wejściowych³⁴.

Członkowie komitetu ogrodów wprowadzili jednak pewną nowość w dziedzinie organizacji zabaw zarówno na skalę kraju, jak i międzynarodową. Mianowicie, dzieci podzielono na grupy niejednorodne pod względem płci. Irena Moszczeńska zwróciła uwagę na koedukacyjny charakter zabaw i jego znaczenie:

Najciekawszą jednak nowością jest zupełnie miejscowa, bo nawet w Krakowie nieznaną, jest dopuszczenie do wspólnej zabawy dziewcząt i chłopców w jednej i tej samej grupie. Jak dalece nowość ta jest cenną, jak doniosłe jest jej wychowawcze znaczenie, ten tylko ocenić może, kto przywykł zastanawiać się głębiej nad wychowaniem naszych dzieci, a obserwował je bacznie w ogrodach publicznych³⁵.

Cele Ogrodów dziecięcych W.E. Raua w Warszawie i sposób ich realizacji

21. sierpnia 1900 roku Towarzystwo Higieniczne otrzymało przychylną decyzję z ministerstwa spraw wewnętrznych odnośnie zmiany ustawy Towarzystwa, która umożliwiała mu zakładanie oraz prowadzenie ogrodów dla dzieci oraz przyjęcie darowizny na ten cel z funduszu zmarłego W.E. Raua pod warunkiem, że w zabawach będą uczestniczyć tylko dzieci do lat siedmiu, członkowie komitetu zarządzającego ogrodami zostaną zatwierdzeni przez wyższe władze miejscowe, a do nadzoru nad dziećmi podczas zabaw wyznaczony będzie osobny delegat z ramienia władz miejskich, zaś na otwarcie ogrodu należy każdorazowo starać się o pozwolenie³⁶. Uroczyste otwarcie zabaw w Ogrodach dziecięcych im. W.E. Raua w Warszawie, po dopełnieniu wszelkich formalności oraz odpowiednim przeszkoleniu kadry, nastąpiło 2. sierpnia 1901 roku w ogródku Agrykola³⁷. Komitet ogrodów postawił sobie szczytne cele. Zależało im, aby w zabawach mogło uczestniczyć jak najwięcej dzieci, przy równoczesnym zachowaniu komfortu pracy przewodników oraz samych dzieci. Z początku organizowano tam zabawy dla dzieci w wieku od 6. do 12. lat, podzielone na 8 grup, dla których zajęcia odbywały się dwa razy w tygodniu³⁸. Organizatorzy pragnęli, aby dzieci oprócz przyjemności ze wspólnie spędzanego czasu na świeżym powietrzu, czerpali również korzyści

³⁴ H. Kuczalska, *Ogrody dla dzieci*, s. 2.

³⁵ I. Moszczeńska, *Ogrody im. W.E. Rau'a w Warszawie*, „Przegląd Pedagogiczny” 1901, nr 16, s. 205.

³⁶ Z Towarzystwa Higienicznego, „Kurier Warszawski” 1900, nr 232, s. 4.

³⁷ I. Moszczeńska, *Ogrody im. W.E. Rau'a w Warszawie*, s. 204.

³⁸ Tamże.



Ogródek imienia W. Raua, na Woli.

Fot. C. Kutewski.

Ilustracja 2. Grupa dzieci i wychowawców w Ogrodzie im. W.E. Raua na Woli, „Biesiada Literacka” 1902, nr 33

pedagogiczne. O prawidłowy przebieg zabaw oraz ich organizację dbać mieli specjalnie wyszkoleni przewodnicy, instruktorzy³⁹. Ponadto, do uczestnictwa w zajęciach w ogrodach dopuszczano praktykantów, w celu kształcenia ich z zakresu zabaw zbiorowych. Dodatkowo, do każdego ogrodu wyznaczano lekarza, zadaniem którego była kontrola zdrowia dzieci przed rozpoczęciem zabaw oraz oznaczenie gier i zabaw nieodpowiednich dla zdrowia niektórych uczestników.

Doktor Józef Tchórzniński, sekretarz komisji gier i zabaw wybranej przez wydział wychowawczy Towarzystwa Higienicznego, tak opisywał kwestie dotyczące kontroli lekarskiej na łamach czasopisma „Życie i Sztuka” w 1901 roku:

Ogłędziny lekarskie miały na celu przekonać się: a) o stanie zdrowia przyjmowanych dzieci; b) ocenić istniejące niebezpieczeństwo z powodu chorób zaraźliwych dla współtowarzyszy; c) upewnić się, że dziecko przyjęte jest absolutnie zdrowe, i d) że gry i zabawy nie szkodzą mu⁴⁰.

³⁹ *Instrukcja Szczegółowa Warsz. Tow. Higienicznego obejmująca Ogrody Dziecięce im. W.E. Raua*, Warszawa 1905, s. 5-7.

⁴⁰ „Życie i Sztuka. Pismo dodatkowe, ilustrowane”, s. 469.

Piękna idea zapewnienia ruchu dzieciom na świeżym powietrzu nie przysłoniła członkom komisji kwestii dotyczących bezpieczeństwa. Podczas wspólnych zabaw dzieci mogłyby przenosić w szybkim tempie choroby, a tego chciano uniknąć. Komitetowi zależało, aby w zabawach uczestniczyły nie tylko dzieci z dobrych rodzin, ale przede wszystkim dzieci ze środowisk defaworyzowanych, dla których dotychczasowym miejscem zabawy i spędzania czasu była ulica lub brudny trotuar. Kontrole lekarskie pozwalały również członkom komisji zebrać informacje o stanie zdrowia przyjmowanych dzieci (np. najczęściej występujących schorzeniach i dolegliwościach) oraz wykluczyć dzieci chore. Przewodnicy korzystając z doświadczeń oraz inspiracji zaobserwowanych w różnych krajach, przygotowali bogatą ofertę gier i zabaw. Wśród ulubionych przez dzieci wymienić można szczudła, gimnastykę, piłkę nożną, gry z piłką, gra w niedźwiedzia, wyścigi i mocowanie się oraz serso⁴¹. Mniejszą popularnością cieszyły się takie zabawy, jak skoki, jastrzębie i gołębie, żabki, chiński mur, Rinaldo Rinaldini, gra w młynek, czy wyścig na trzech nogach⁴². Ogrody im. W.E. Raua po pierwszym roku działalności wykazały, iż przyjęto prawie tyle samo chłopców jak i dziewcząt, zaś dzieci nie uczęszczające do szkoły zostały połączone w grupy z dziećmi uczęszczającymi do szkół⁴³. Przeważały dzieci z rodzin niezamożnych (aż 81 procent), a szczególnie na nich zależało komisji gier i zabaw. W kwestii zdrowia, z zabaw wykluczano jedynie dzieci ze względu na wady serca, choroby oczu, czy brak szczepienia na ospę⁴⁴.

Zakończenie

Idea zabaw ruchowych na świeżym powietrzu tak mocno zainspirowała członków Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego, że postanowili w miarę możliwości podjąć działania do jej urzeczywistnienia. Przyświecał im szczytny cel poprawy jakości życia warszawskich dzieci z rodzin niezamożnych oraz zadbanie o ich rozwój psychofizyczny. W tym celu utworzyli komisję gier i zabaw, która miała zająć się organizacją zabaw zbiorowych. Bardzo szybko udało się również uzyskać środki finansowe, dzięki niezwykle hojnej darowiźnie W.E. Raua. Uzyskano zgodę władz miasta na organizację zabaw w ogrodzie Agrykola i niedługo potem w Ogrodzie Saskim. Niestety, po pierwszych sukcesach komitet musiał zabawy zawiesić, ze względu

⁴¹ A. Szycówna, *Z psychologii zabawy: upodobania dzieci bawiących się w ogrodach W. E. Raua*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, nr 13, s. 158.

⁴² Tamże, 159.

⁴³ „Życie i Sztuka. Pismo dodatkowe, ilustrowane”, s. 469.

⁴⁴ Tamże.

na niedopatrzenie kwestii prawnych związanych z brakiem odpowiedniego zapisu w ustawie Towarzystwa Higienicznego umożliwiającego mu prowadzenie tego typu działalności. W czasie dopełniania formalności członkowie komisji zostali oddelegowani do Niemiec, Belgii, Szwecji, Francji oraz Rosji, gdzie szkolili się oraz skąd czerpali inspiracje organizacyjne i metodyczne z dziedziny prowadzenia ćwiczeń i zabaw na świeżym powietrzu. Po zebraniu materiału, rozważaniach i dyskusjach komitet postanowił oprzeć działalność ogrodów w Warszawie na wzorce ogrodów jordanowskich z Krakowa, natomiast zakres i rodzaje ćwiczeń zaczerpnąć przede wszystkim z Niemiec. W sierpniu 1900 roku komitet uzyskał zgodę ministerstwa spraw wewnętrznych na zakładanie oraz prowadzenie ogrodów dziecięcych. W 1901 roku nastąpiło ponowne otwarcie Ogrodów im. W.E. Raua w Warszawie pod kierunkiem komitetu gier i zabaw Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego.

Na zakończenie warto przytoczyć słowa Ireny Moszczeńskiej dotyczące Ogrodów Dziecięcych im. W.E. Raua w Warszawie tuż po wznowieniu ich działalności w 1901 roku, które zawarła na łamach czasopisma „Przegląd Pedagogiczny”:

A zatem początek już zrobiono. Dzięki energii ludzi dobrej woli oraz ofiarności bogatych działwa warszawska zdobyła nareszcie zdrową i pożyteczną rozrywkę, tak niezbędną dla jej rozwoju⁴⁵.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

- „Biesiada Literacka” 1902, nr 33.
 „Kurier Warszawski” 1899, nr 99.
 „Kurier Warszawski”, dodatek poranny 1899, nr 99.
 „Kurier Warszawski” 1899, nr 173.
 „Ogrodnik Polski” 1901, nr 16.
 „Życie i sztuka. Pismo dodatkowe, ilustrowane” 1901, nr 40.
 Instrukcja Szczegółowa Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego obejmująca Ogrody Dziecięce im. W.E. Raua, Warszawa 1905.
 Kozłowski W.R., *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 4, s. 57-59.
 Kozłowski W.R., *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 2, „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 8.
 Kozłowski W.R., *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 3: *Stan sprawy zagranicą*, „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 12, s. 208-211.
 Kozłowski W.R., *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 4: *Stan sprawy u nas i wnioski ogólne*, „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 18, s. 301-302.

⁴⁵ I. Moszczeńska, *Ogrody im. W.E. Rau’a w Warszawie*, s. 204.

- Kuczalska H., *Ogrody dla dzieci*, „Kurier Warszawski” 1901, nr 211.
- Moszczeńska I., *Ogrody im. W. E. Rau’a w Warszawie*, „Przegląd Pedagogiczny” 1901, nr 16, s. 204-206.
- Muklanowicz J., *Powstanie i stopniowy rozwój Ogrodów im. W. E. Rau’a w Warszawie*, Warszawa 1907.
- Polak J., *Sprawozdanie z posiedzeń wydziału higieny wychowawczej Towarzystwa Hygienicznego w Warszawie*, „Przegląd Pedagogiczny” 1899, nr 11, s. 103-104.
- Rottermund S.W., *Program i rozwój działalności ogrodów im. W. E. Rau’a oraz ich rola w sprawie postępu kultury fizycznej w Warszawie i w kraju*, Warszawa 1917.
- Szycówna A., *Z psychologii zabawy: upodobania dzieci bawiących się w ogrodach W. E. Raua*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, nr 13, s. 157-159.

Opracowania

- Bednarz-Grzybek R., Hajkowska M., *Świadomość opiekuńczo-wychowawcza społeczeństwa Królestwa Polskiego przełomu XIX i XX wieku na łamach wybranych czasopism warszawskich*, *Rocznik Pedagogiczny*, 2012, 2.
- Bołdyrew A., *Reformatorskie koncepcje działań oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych wobec dzieci zaniedbanych w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku na tle rozwiązań europejskich*, *Biuletyn Historii Wychowania*, 2015, 33.
- Gołąb M., *Place zabaw: źródła, ewolucja, działanie*, Warszawa 2014
- Kamiński A., *Henryk Jordan – twórca nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*, Warszawa 1946.
- Kimic K., *Potrzeby społeczne jako jedna z przyczyn tworzenia parków publicznych w XIX wieku*, [w:] *Przyroda i miasto*, t. 3, red. J. Rylke, Warszawa 2000.
- Kimic K., *Wartości parków publicznych XIX wieku*, [w:] *Przyroda i miasto*, t. 6, red. J. Rylke, Warszawa 2004.
- Kimic K., *Idea wychowania fizycznego oraz poprawy zdrowia dzieci realizowana w warszawskich Ogrodach im. W. E. Raua w I połowie XX wieku*, [w:] *Dziecko w kulturze europejskiej*, red. K. Bogacka, Warszawa 2016.
- Rutkowski S., *Ogrody miejskie wobec potrzeb wychowania fizycznego*, Warszawa 1917.
- Wroczyński R., *Henryk Jordan – propagator gier i zabaw ruchowych*, Warszawa 1975.

KAROL MOTYL

ORCID.ORG/0000-0003-4203-6434

*Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie*

KATEGORIA CZASU W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH (Z KONCEPCJĄ ANALIZY TRANSAKCYJNEJ W TLE)

ABSTRACT. Motyl Karol, *Kategoria czasu w badaniach pedagogicznych (z koncepcją analizy transakcyjnej w tle)* [The Category of Time in Pedagogical Research (with the Transactional Analysis as a Backdrop)]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 373-391. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.21

A purpose of this text is to describe how the concept of time is used in pedagogical research. An author characterizes research of educational reality in which the described category is used. Thanks to this, the potential of the concept of time was presented. The author concludes that the possibilities of this category are not used in pedagogical research and that the temporal dimension of education offers enormous exploratory possibilities. The text is completed with the characteristics of time structuring in transactional analysis as one of the ways to temporarily conceptualize interpersonal relationships in educational institutions.

Key words: time, education, research, transactional analysis, time structuring

*Czymże jest czas?
Jeśli nikt mnie o to nie pyta, wiem.
Jeśli pytającemu usiłuję wytłumaczyć, nie wiem¹*

Celem niniejszego tekstu jest nakreślenie możliwości eksploracyjnych, jakie daje wykorzystanie kategorii czasu w badaniach rzeczywistości edukacyjnej. Autor artykułu nie rości sobie praw do wyczerpującej charakterystyki na kilkunastu stronach całej złożoności i potencjału opisywanej kategorii analitycznej i nie przejawia również takiej intencji. Ma natomiast świadomość olbrzymiej złożoności i uniwersalności opisywanego pojęcia w szeroko ro-

¹ Św. Augustyn, *Wyznania*, przekł. Z. Kubiak, Kraków 1994, s. 266.

zumianej nauce. Wszak wszystkie wydarzenia dzieją się w czasie, stąd każde badanie naukowe (w mniejszym lub większym zakresie, świadomie bądź nie, wprost lub pośrednio) do czasu się odwołuje. Opisywana kategoria może być charakteryzowana z perspektywy wielu nauk (filozofii, socjologii, psychologii, fizyki), co zapewne skutkowałooby powstaniem wielotomowego opracowania, dlatego autor tekstu ograniczy pole problemowe jedynie do charakterystyki pod kątem pedagogiki.

Według Henryki Kwiatkowskiej czas jest jedną z zaniedbanych kategorii w naukach pedagogicznych². Podobnie uważa Jarosław Jagieła, pisząc, że

pedagogika (...) stawia pierwsze kroki w odniesieniu do problematyki czasu. Gdy sięgam pamięcią do czasów PRL-u, co najwyżej pojawiało się zagadnienie tzw. czasu wolnego uczniów. (...) Teraz tą tematyką mało kto się zajmuje. Czas wolny nabrał też innego charakteru. (...) Granica między czasem wolnym a pracą została niejako zniesiona. (...) Badania struktury i jakości wykorzystania czasu na lekcji udowadniają, że wiele czasu jest bezpowrotnie tracone³.

Agata Przybysz przeszukując polskie zasoby leksykalne pedagogiki, odnalazła dwa hasła związane z czasem: czas reakcji i czas wolny⁴ (choć występują także badania nad czasem w formie biografii oraz nad orientacjami temporalnymi). O ile czas reakcji będzie z reguły odnosił się do reagowania na bodziec, o tyle czas wolny jest pojęciem bardziej zróżnicowanym. W literaturze pedagogicznej pojęcie czasu wolnego definiowane jest w sposób wielowątkowy, niejednoznaczny i ujmowany w różne kategorie opisowe. Sięgając do historii, badacze wskazują na przesłanki płynące z czasów starożytnych, kiedy dla określenia czasu wolnego używano pojęcia *scholē*. Oznaczało ono oddawanie się czynnościom przyjemnym, intelektualnym, dającym poczucie szczęścia. Platon przywoływał tu stan wolności od pracy, zobowiązań społecznych i wszelkiej konieczności. Filozof ten pod tym pojęciem rozumiał wolność własnych myśli i przekonań. Przez Arystotelesa termin *scholē* rozumiany był jako stan umysłu intelektualnego i dobrostanu dającego szczęście. W tamtym okresie czas wolny utożsamiano także ze źródłem prestiżu (w przeciwieństwie do pracy – rodzaju degradacji społecznej). W języku łacińskim na określenie czasu wolnego używano terminu *otium*. Pozostawało ono w związku z greckim pojęciem *scholē*. Opisywało ideę kształcenia własnej

² H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001, s. 57.

³ J. Jagieła, A. Sarnat-Ciastko, *Dlaczego analiza transakcyjna. Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*, Częstochowa 2015, s. 76.

⁴ A. Przybysz, *Czas w pedagogice*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Katowice 2010, s. 150.

osobowości i własnego stylu życia. *Otium* symbolizowało oddzielanie tego, co wartościowe od tego, co bezwartościowe⁵.

Obecnie trudno zdefiniować jednoznacznie pojęcie czasu wolnego. Każde podejście definicyjne odnosi się do przyjętej metodologii. Współczesna definicja tego pojęcia precyzuje czas wolny jako zajęcia, którym jednostka może się oddawać z własnej chęci bądź dla odpoczynku, rozrywki, rozwoju swych wiadomości lub kształcenia (bezinteresownego), czy dobrowolnego udziału w życiu społecznym, po uwolnieniu się z obowiązków zawodowych, rodzinnych i społecznych⁶. Pojęcie to można także definiować, jako „zakres i jakość spożytkowania przez człowieka czasu, jaki ma on do wyłącznej dyspozycji”⁷. Jest to czas dowolnie zarządzany i przeznaczony do swobodnej decyzji po wykonaniu zadań koniecznych i obowiązkowych, którym dysponuje podmiot – osoba. Może on być poświęcony na odpoczynek psychiczny lub fizyczny, rozrywkę, bezinteresowną działalność społeczną, rozwój własnych zainteresowań, pasji i uzdolnień, czy na samowychowanie i samokształcenie⁸. Omawiana problematyka należy zatem do przedmiotu badań pedagogiki czasu wolnego, która, jako dyscyplina tworząca wzory postępowania zgodnie z potrzebami jednostki, jest

nauką zdolną w każdej sytuacji do skutecznego działania, która przeciwdziała powierzchownemu kultowi rekreacji i wypoczynku, i stwarza założenia do wszelkiej działalności instytucji wczasowych⁹.

W rozważaniach nad edukacją istnieje także kategoria budżetu czasu. Jest to pojęcie na ogół zrozumiałe i intuicyjne. Pojęcie budżetu w znaczeniu potocznym to ogół dochodów i wydatków. Natomiast, budżet czasu można określić jako zestawienie odcinków czasu przewidzianych na realizację różnych czynności życiowych¹⁰. Głównymi składnikami budżetu czasu będą:

- zaspokojenie potrzeb fizjologicznych: sen, czynności związane z higieną osobistą, spożywanie posiłków (w domu lub poza domem), odpoczynek bierny, w tym krótki sen (drzemka);
- praca zawodowa: praca główna i dodatkowa;

⁵ K. Kwilecki, *Rozważania o czasie wolnym. Wybrane zagadnienia*, Katowice 2011; *Słownik grecko-polski*, red. Z. Abramowiczówna, Warszawa 1965, s. 265-266.

⁶ R. Pater, *Czas wolny w (dla) edukacji kulturalnej dzieci*, Edukacja Elementarna, 2015, 35, s. 12-13.

⁷ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 38.

⁸ Tamże.

⁹ J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa 2014, s. 187.

¹⁰ Por. Z. Kwiecieński, *Budżet czasu uczniów a ich środowisko*, Warszawa 1979; M. Czerepaniak-Walczak, *Od próżniactwa do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2009; J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa 2014.

- przejazdy związane z: pracą główną i dodatkową, zajęciami domowymi i poza domem (z wyłączeniem zajęć związanych z pracą), czasem wolnym;
- wykonywanie prac domowych: przygotowywanie posiłków i zmywanie naczyń, sprzątanie mieszkania, pranie i prasowanie, szycie, cerowanie, naprawa odzieży i obuwia, robótki na drutach, reperacja i odnawianie sprzętu i urządzeń, drobne remonty i naprawy mieszkań i obejścia, sprzątanie obejścia, usuwanie śniegu, ogrzewanie itp., opieka nad osobami dorosłymi chorymi i niedołącznymi, opieka nad dziećmi, w tym wszystkie rodzaje zajęć (higiena, wychowanie, pomoc w lekcjach, gry i inne zabawy itd.);
- zajęcia poza domem: zakupy (wszystkich rodzajów), pozostałe zajęcia poza domem (w tym korzystanie z usług w służbie zdrowia)¹¹.

Prowadzone kalkulacje w tym zakresie nakierowane są na ustalanie budżetów (ilości czasu) przeznaczanego na poszczególne czynności. Należy pamiętać, że czas wolny to część budżetu czasu¹².

Czas rozbija się na fragmenty, kiedy zakłada się, że na wykonanie wszystkich czynności nie ma wystarczającej jego ilości. Konieczne jest wtedy ustalenie systemu przydzielania czasu wybranym działaniom. Przed tym problemem stoją między innymi szkoły. Propozycje tego, czego należy w szkole nauczać nawzajem ze sobą konkurują, a liczba przedmiotów, które należałoby włączyć do programu szkolnego jest znacznie większa, niż dostępny czas. Stąd też jest on dobrem deficytowym, które należy w racjonalny sposób wydzielać i nim zarządzać. To, jak racjonowany i zarządzany jest czas, może dostarczyć wglądu w to, co się w szkole dzieje i jak ona funkcjonuje¹³.

Warto zaznaczyć, że problematyka zarządzania czasem w szkole w ramach jego budżetu stała się obecna w badaniach Zbigniewa Kwiecińskiego. Przyjrzał się on strukturze wykorzystania czasu poszczególnych lekcji, wyodrębniając czas sprzyjający rozwojowi ucznia, czas zorganizowany (nieszkodliwy dla ucznia) oraz czas stracony dla ucznia¹⁴. Wyniki badań prezentuje rycina 1, na której uwidacznia się swoista tendencja – w strukturze czasowej wszystkich, nawet najlepiej ocenionych, lekcji występują znaczące elementy czasu straconego.

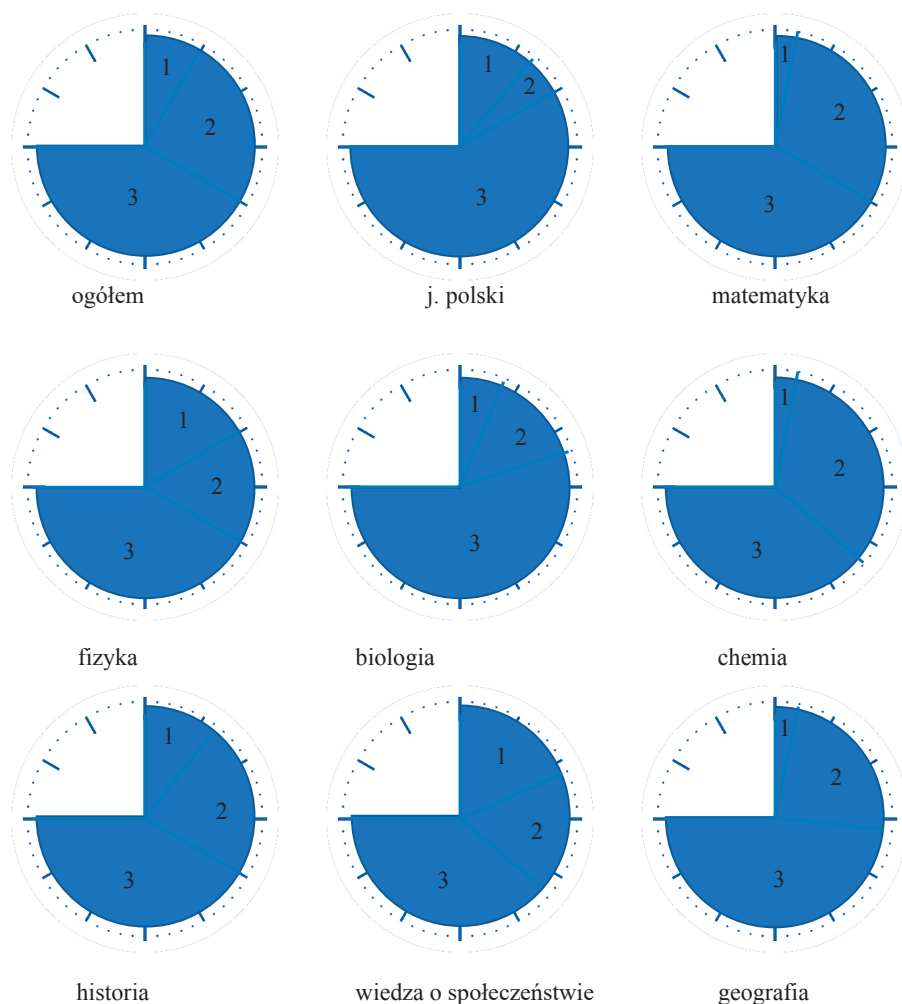
Na podstawie zdecydowanej większości lekcji można wyprowadzić prostą generalizację, że uczęszczanie do szkoły (w świetle przytaczanych wyników badań), to przede wszystkim strata czasu, w drugiej kolejności jest mało wartościową formą spędzania czasu, a w stopniu wręcz marginalnym

¹¹ Por. Z. Kwieciński, *Budżet czasu uczniów*; M. Czerepaniak-Walczak, *Od próżniactwa do zniewolenia*; J. Pięta, *Pedagogika*.

¹² M. Czerepaniak-Walczak, *Od próżniactwa do zniewolenia*, s. 222.

¹³ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 99-100.

¹⁴ Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków 2014, s. 241-242.



Ryc. 1. „Zegary” wykorzystania czasu wybranych lekcji dla rozwoju uczniów
 1 – czas sprzyjający rozwojowi ucznia, 2 – czas zorganizowany, nieszkodliwy, 3 – czas całkowicie stracony dla ucznia

Źródło: Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków 2014, s. 246

– czasem poznawczo pożytecznym dla rozwoju uczniów¹⁵. Skoro czas można dobrze wykorzystać, zaoszczędzić, stracić, czy marnować, to można

¹⁵ Tamże, s. 245-249.

go również ukraść¹⁶. Czy można zatem powiedzieć, że czas całkowicie stracony dla ucznia będzie czasem mu ukradzionym?

Ireneusz Kawecki pisze, że zarówno potoczna obserwacja życia klas szkolnych, jak i badania empiryczne pokazują istotne znaczenie czasu w kształceniu. Analizy wykazały, że uczniowie tych nauczycieli, którzy efektywniej dysponują posiadanym czasem lekcyjnym uczą się więcej w porównaniu z uczniami nauczycieli nie wykazujących takiej dbałości o czas. Innym wnioskiem jest to, że wielu nauczycieli nie uświadamia sobie, jak często i w jakiej ilości bezpowrotnie tracą czas przeznaczony na nauczanie, co powoduje, że rzeczywista ilość czasu efektywnie wykorzystywana przez nauczycieli różni się znacznie od siebie. Wyniki licznych badań, przedmiotem których było faktyczne wykorzystanie czasu lekcyjnego, wskazują, że w konkretnych warunkach szkolnych mamy do czynienia z kilkoma rodzajami czasu, którym dysponuje nauczyciel (prezentuje je tabela 1). Badania wykazały także, że ilość czasu przeznaczonego na kształcenie (biorąc pod uwagę szczególnie współudział uczniów w realizacji lekcji i osiągnięte przez nich sukcesy) podlega dużym wahaniom u różnych nauczycieli i w różnych placówkach, co ujawnia prawidłowość, zgodnie z którą im większe zaangażowanie uczniów i im większe ich powodzenie w uczeniu się, tym wyższa efektywność uczenia się. Dlatego nie wystarczy stwarzać uczniom okazji do uczenia się i przeznaczać na nie określoną ilość czasu, lecz także przygotować treści kształcenia na odpowiednim poziomie trudności, nadawać odpowiednie tempo uczeniu się, czy aktywizować uczniów, aby systematycznie odczuwali satysfakcję z własnych osiągnięć¹⁷. Innymi słowy, czas przeznaczony na opracowanie tematu

Tabela 1

Kategorie czasu w klasie szkolnej

Kategorie czasu	Charakterystyka
Planowany	czas przewidziany przez nauczyciela na realizację określonych treści bądź tematu
Przydzielony	czas przeznaczony na naukę po wykonaniu przez nauczyciela wszystkich czynności porządkowych i administracyjnych
Zajęty	czas, który spędza uczeń wykonując dane działanie lub zadanie
Wykorzystany	czas, który uczeń wykorzystuje poprawnie, wykonując przydzielone zadanie dydaktyczne
Oczekiwania	czas nauczycielskiego odpytywania, dyskusji, czy prezentacji uczniowskich

Źródło: I. Kawecki, *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, Kraków 2003, s. 66.

¹⁶ G. Lakoff, *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*, Kraków 2011, s. 206-207.

¹⁷ I. Kawecki, *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, Kraków 2003, s. 65-68.

w połączeniu ze skutecznym jego wykorzystaniem przesądza o efektywności nauczania. W tym aspekcie należy dostrzec, że ważniejsze jest to, co nauczyciel i uczniowie robią w czasie, który mają do dyspozycji, niż fizyczna ilość czasu¹⁸.

Jednakże, utrzymywanie na najwyższym poziomie zaangażowania uczniów w trakcie procesu uczenia się jest bardzo wymagającym zadaniem dla nauczyciela. Charakteryzując zagadnienie czasu w kształceniu, trzeba zwrócić uwagę na znaczenie czasu oczekiwania, z którym mamy do czynienia podczas nauczycielskiego odpytywania, dyskusji, czy prezentacji uczniowskich. Czas oczekiwania stanowi różnicę pomiędzy końcem pytania zadane go przez nauczyciela a momentem wywołania ucznia do odpowiedzi. Zatem, jest to czas, odnośnie którego nauczyciel może sensownie zakładać, że wtedy właśnie uczniowie myślą o pytaniu, ponieważ przygotowują odpowiedź. Tutaj pojawia się kolejny aspekt temporalnego wymiaru lekcji – kontrola nad czasem. Nauczyciele zwykle czekają około 0,8 sekundy pomiędzy zadaniem pytania a wywołaniem ucznia, który ma udzielić odpowiedzi. Uczeń nie ma prawa do skorzystania z trochę dłuższego czasu na namysł. Kiedy jednak okres oczekiwania wynosiłby około 3 sekund (niektórzy badacze mówią o 3-5 sekundach), wówczas uaktywnia się wiele pozytywnych zjawisk, na przykład: uczniowie mają więcej czasu na przygotowanie odpowiedzi; mogą przedstawić alternatywne, lecz poprawne odpowiedzi; mniejsza liczba uczniów udziela niepoprawnych odpowiedzi; uczniowie wykazują większą pewność siebie; budują odpowiedzi, opierając się na wyższych poziomach myślenia. Z drugiej strony, sytuacja taka nie ma żadnych negatywnych konsekwencji. Stosowanie dłuższej przerwy wydaje się jednak trudne, zwłaszcza tym nauczycielom, którzy spieszą się do realizacji kolejnych zagadnień. W miarę jednak nabierania praktyki, sięganie po czas oczekiwania staje się łatwiejsze i przynosi znaczące korzyści¹⁹.

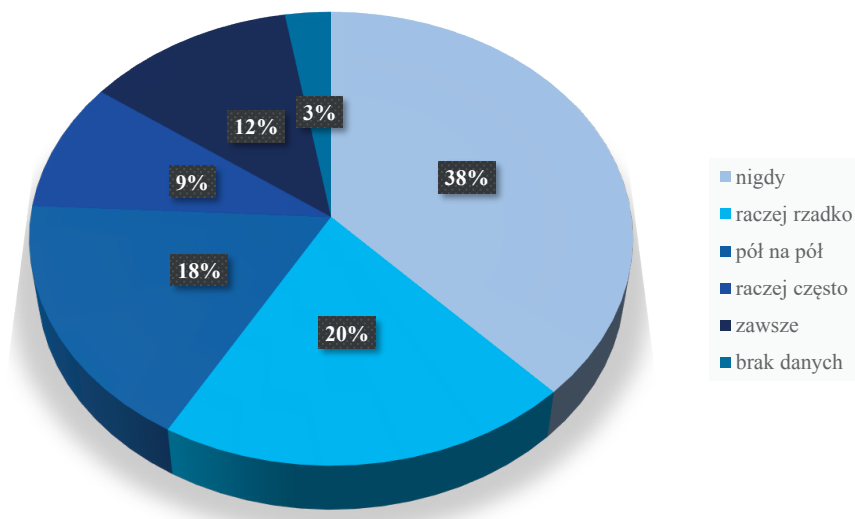
Ciekawie na tym tle prezentują się badania Renaty Wawrzyniak-Beszterdy, która analizowała doświadczenia komunikacyjne licealistów w czasie lekcji (ryc. 2). Wyniki pokazują, że prawie 60% uczniów nigdy lub bardzo rzadko mieli poczucie prawa do dysponowania czasem rozmowy podczas lekcji, a zaledwie 20% raczej często lub zawsze posiadali takie poczucie²⁰. Jest to wynik „klasycznego” sposobu traktowania czasu, gdzie nauczyciel występuje jako jego dysponent i strażnik²¹.

¹⁸ D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba, *Skuteczna edukacja szkolna w kontekście zadań nauczyciela-wychowawcy*, Lublin 2015, s. 65-69.

¹⁹ I. Kawecki, *Wprowadzenie do wiedzy*, s. 65-68.

²⁰ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002, s. 72.

²¹ I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, Kraków 1996, s. 88-89.



Ryc. 2. Poczucie prawa ucznia do kontrolowania czasu rozmowy

Źródło: R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002, s. 72

Współcześnie w pedagogice można wyróżnić strukturalne, funkcjonalne oraz atrybutywne definicje czasu wolnego. W pierwszym rodzaju definicji wymieniane są postaci wykonywanych w czasie wolnym czynności (np. czas wolny to część budżetu czasu, która nie jest zajęta przez jakąkolwiek formę pracy zarobkowej, przez systematyczne kształcenie się, przez zaspokajanie elementarnych potrzeb fizjologicznych lub przez stałe obowiązki domowe. Może być ona jednak spożytkowana na swobodne wczasowanie bądź na życie rodzinne, obowiązki społeczne i aktywność przynoszącą doraźne korzyści). Definicje funkcjonalne charakteryzują się wyszczególnianiem tego, czemu służy lub służyć może czas wolny²² (np. czas wolny służy doskonaleniu osobowości oraz przywracaniu i utrzymywaniu równowagi psychofizycznej w organizmie człowieka²³). W ostatnim rodzaju definicji zawierają się osobliwe atrybuty wolnego czasu, czyli takie, które są specyficzne i wyłączne dla tego czasu. W tym ujęciu czas wolny jest definiowany zawsze jako czas pojedynczego człowieka i odnosi się do tego, co czyni osoba oraz co się z nią dzieje. Jest swoistym przejawem antropocentryzmu, wyznaczającego podmiotową perspektywę opisu, interpretacji, wyjaśniania i projektowania tej sfery

²² M. Czerepaniak-Walczak, *Od próżniaczenia do zniewolenia*, s. 222.

²³ Tamże, s. 29-30.

życia, pozostając przy tym w powiązaniu z elementami podmiotowego świata życia²⁴ (np. czas wolny, jako sfera życia w największym stopniu kierowania osobistymi potrzebami, dyspozycjami, nawykami, akceptowanymi wzorami postępowania oddziałuje na sfery pozostałe i jest przez nie kształtowany²⁵).

Wydaje się, że badacze edukacji mogą nie dostrzegać całego potencjału czasu jako kategorii analitycznej. Na podstawie lektury podejść teoretycznych do tego fenomenu, poczynionych we wcześniejszych akapitach tej pracy, można wywnioskować, że czas reakcji i czas wolny stanowią tylko mały ułamek możliwości eksploracyjnych, jakie na gruncie pedagogiki dostarcza analiza pojęcia czasu. Czas istnieje obiektywnie i subiektywnie, można go rozpatrywać w sposób ilościowy i jakościowy, może być miarą zmian i „ruchu” w edukacji, może uwidaczniać pewien rytm oraz cykle w życiu szkoły, można także analizować jego składowe: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość oraz relacje między nimi. Jak pisze H. Kwiatkowska,

czas przeszły, przeżyty, osobiście doznany, uzewnętrznia się rekonstrukcją zdarzeń minionych, utrwała więc to, co było. Czas teraźniejszy wyznaczony aktualnością chwili, świeżością doznań, działa na rzecz zachowania *status quo*. Czas przyszły, jako że jest wędrówką w nieznanne, burzy dotychczasowe ustalenia, zmusza do projekcji nowej rzeczywistości, a tym samym zachowań innowacyjnych²⁶.

Ta prawidłowość wymaga od człowieka umiejętnego korzystania z zasobów przeszłości na potrzeby teraźniejszości i przyszłości w celu planowania swojego dalszego rozwoju oraz konstruowania własnej tożsamości, która nie jest obecnie nadana (np. poprzez status urodzenia), ale zadana do wypracowania²⁷. Dlatego, dla pedagogiki ważne jest, aby jednostka została dobrze przygotowana do sprostania wyzwaniom współczesności związanym ze zjawiskiem *nakładania się czasów*²⁸, które dotyczy człowieka będącego aktywnym na gruncie czasu teraźniejszego, ale funkcjonującym także w czasie przeszłym dzięki pamięci oraz czasie przyszłym, poprzez kreowanie wizji dalszego życia czy tworzenie bliższych lub dalszych perspektyw własnego „bycia”. Zatem, zadaniem pedagogiki staje się w tym przypadku wyposażenie jednostki w zestaw niezbędnej wiedzy, umiejętności i kompetencji, które pozwolą

²⁴ Tamże, s. 222.

²⁵ A. Zawadzka, K. Ferenz, *Społeczne aspekty wypoczynku młodych kobiet*, Wrocław 1998, s. 11.

²⁶ H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń*, s. 58.

²⁷ Por. Z. Bauman, *Sztuka życia*, Kraków 2012; tenże, *Tożsamość ze spiżarni, tożsamość ze sklepu*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Poznań – Leszno 2007.

²⁸ K. Majchrzak, *O potencjale pamięci*, [w:] *Inspiracje pedagogią freinetowską*, red. A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech, t. I: *Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, Toruń 2014, s. 385-400.

uświadomić, że przeszłość interpretowana jest przez pryzmat terażniejszości, aktualnej (samo)świadomości²⁹.

Omawiana kategoria zdaje się być jedną z ważniejszych w pedagogice, ponieważ wszystkie zdarzenia edukacyjne dzieją się w czasie. Czas je porządkuje, określa długość, szybkość, okres trwania zdarzeń oraz odstępy między nimi. Jednakże, czas w szkole nie jest jedynie pewną skalą pomiaru zdarzeń i procesów czy pewną ramą odniesienia. Jest on przede wszystkim immanentną właściwością zdarzeń i procesów społecznych, gdyż, zawarty w zdarzeniach, ma określone indywidualnie znaczenie i sens. Każda szkolna okoliczność (lekcja, apel, przerwa itp.) może mieć subiektywne, indywidualnie odbierane: trwanie (krótkie, długie), tempo (wolne, szybkie), rytm (stopniowy, chaotyczny) oraz znaczenie, gdyż może to być: czas pracy lub czas wolny, czas nasycony lub czas pusty³⁰, czas ciekawy lub czas nudny³¹. Warto w tym miejscu wspomnieć, że badania z zakresu temporalnego wymiaru edukacji prowadzi między innymi Alicja Korzeniecka-Bondar, która wykorzystuje czas jako kategorię demaskującą na przykład pozór w szkole i podporządkowanie szkolnej codzienności. Przedmiotem swoich analiz czyni znaczenie i sens konkretnych wycinków roku szkolnego w powiązaniu z tym, co dzieje się wtedy na lekcjach i jakie to ma znaczenie dla rozwoju ucznia. Badaczka interesuje się także codziennością szkoły gimnazjalnej, rekonstruowaną przez nauczycieli w aspekcie ładu temporalnego oraz indywidualnymi definicjami doświadczanych przez nauczycieli sytuacji w kontekście temporalnego wymiaru prowadzonych przez nich działań³².

²⁹ Zob. J. Hudzik, *Pamięć i czas w kulturze, filozofii i pedagogice: zarys zagadnienia w ujęciu hermeneutycznym*, Gdańsk 2000.

³⁰ „Czas pusty – czas «źle przeżywany» w wyniku braku «programu» na zagospodarowanie czasu wolnego – skutkuje często (...) funkcją szkodliwą”; cyt. za: M. Truszkowska-Wojtkowiak, *Fenomen czasu wolnego*, Gdańsk 2012, s. 252.

³¹ A. Korzeniecka-Bondar, *Czas na pozór...*, *Studia Pedagogiczne*, 2011, LXIV, s. 113; P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, s. 474-490.

³² Zob. A. Korzeniecka-Bondar, *Czas drukowania świadectw, czyli czerwcowy czas szkolny. O szkolnej grze pozorów*, [w:] *Młodzież – Kultura – Tożsamość*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Białystok 2012; także, *Oni wiedzą o co chodzi...*, czyli o dopasowywaniu jako narzędziu temporalnego porządkowania codzienności szkolnej, [w:] *Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Eksploracje – analizy – interpretacje*, red. A. Korzeniecka-Bondar, B. Tołwińska, U. Wróblewska, *Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*, 2012, 17; także, *Temporalne reżimy podtrzymujące codzienność szkolną nauczycieli gimnazjum*, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2016, 22; także, *Temporalne porządkowanie codzienności szkolnej w gimnazjum – perspektywa nauczycieli*, *Forum Oświatowe*, 2015, 27(2); także, *Czas*, s. 113; także, *O potrzebie ustanowienia sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym nauczycielek (analiza przy użyciu kategorii czasu)*, *Chowanna*, 2013, 41(2); także, *Lepsze to, niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozorów*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013; P. Sztompka, *Socjologia*.

Ponieważ czas stanowi nieodłączny element każdego procesu uczenia się, wyznaczając nie tylko początek i koniec działań dydaktycznych (ale również określając warunki, w których realizowane są ich cele), należy przyjąć, iż opis każdego procesu edukacyjnego pozbawiony komponentu czasowości jest niekompletny³³. Robert Kwaśnica zastanawia się, jak włączyć terażniejszość do namysłu nad wychowaniem. Twierdzi, że podejmowanie takich właśnie prób, prowadzących do dyskursu poszukującego samowiedzy terażniejszości, jest hermeneutycznym zadaniem pedagoga³⁴.

W kontekście pedagogicznych badań realizowanych w podejściu biograficznym, czas staje się wyjściową kategorią analityczną. Eksploracji może być poddany sam fenomen czasu, jak również czas badań rozumiany jako zakotwiczenie badań w czasie (pamiętając, że są one zawsze umiejscowione w określonym czasie)³⁵. Danuta Lalak pisze, że

istotą podejścia biograficznego jest specyficzny stosunek do czasu życia. Czas ludzkiego życia jest czymś niepowtarzalnym tak jak samo życie, ma zatem wymiar indywidualny, lecz sprzężony z czasem historycznym, społecznym. Czas jest wyznacznikiem wielu życiowych procesów o charakterze biologicznym (człowiek dojrzewa, starzeje się, umiera), osobistym (życie rodzinne, praca, związki, przyjaźnie, rozstania, sukcesy, porażki itp.), pokoleniowym (społeczne naznaczenie czasem historycznym, dlatego mówimy o pokoleniu „Kolumbów”, hippisów, „Solidarności”; JP II itp.)³⁶.

Elżbieta Dubas podkreśla niedostrzeganie kategorii czasu w badaniach biograficznych, szczególnie w andragogice. Autorka pisze, że

badaniu może być poddany czas *sensu stricto* (badanie fenomenu czasu), jak również czas badań (rozumiany jako zakotwiczenie badań w czasie, przy tym pamiętając, że badania zawsze umiejscowione są w określonym czasie). Jednak stosunkowo niewiele miejsca w biograficznych badaniach andragogicznych poświęca się właśnie czasowi. A przecież czas na swój sposób wytycza tory i nadaje kierunki badaniom biograficznym. Równocześnie istotnie „włącza się” w jednostkowe biografie. Czas – ta przestrzeń ludzkiego materialnego doświadczania wdziera się w zakamarki jednostkowego biegu życia, wypełniając je tworzywem obiektywnych doświadczeń oraz zarazem subiektywnością ich odbioru. Czas, choć trudny do uchwycenia (mimo zegarów, które próbują go mierzyć), jednak zdecydowanie określa charakter ludzkiego życia i ludzkich działań, nadając im wymiar egzystencjalny (...)³⁷.

³³ K. Majchrzak, *Kategoria czasu w osadzonym w badaniach w działaniu procesie edukacyjnym zorientowanym na miejsca (żywej) pamięci*, Edukacja Dorosłych, 2014, 2, s. 30.

³⁴ R. Kwaśnica, *Teraźniejszość jako czas metafizyki*, [w:] *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1995, s. 35.

³⁵ E. Dubas, *Czas, biografia i badania biograficzne – różnorodność kontekstów w andragogicznej perspektywie*, Edukacja Dorosłych, 2014, 2, s. 15.

³⁶ D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w badaniach pedagogicznych*, Warszawa 2010, s. 119.

³⁷ E. Dubas, *Czas, biografia*, s. 15.

Swoistym pomostem między różnymi wymiarami czasu są studia z zakresu historii oświaty, które rozpoznając przeszłość, wprowadzają jej spuściznę w teraźniejszość oraz w przyszłość³⁸. Na drugim biegunie mamy do czynienia z projektowaniem edukacji, podnoszeniem kwestii jej przemian i wizjami szkoły przyszłości³⁹.

Helena Ostrowicka temporalny wymiar edukacji, który uwidacznia się w szkole, lokuje w dyskursie młodości, który formułowany jest przez zespół stosunków zachodzących między: wyłanianiem się jednostkowych zróżnicowań uczniów, głównymi instancjami posiadającymi autorytet odgraniczania i wyszczególniania oraz opisem jednostek i schematów, w których oddziela się od siebie, łączy i klasyfikuje ludzi. Szkoła jest jedną z ważniejszych instytucji społecznych normalizujących kategoryzacje oparte na wieku kalendarycznym. Odwołując się do kategorii chronotopu (opisanej wcześniej), można zauważyć, że konstrukcje dojrzewania „w i poprzez czas” charakteryzuje relacja między czasem a przestrzenią⁴⁰.

Chronotop dojrzewania organizuje „czas przygodowy”, z jego ukierunkowaniem na finał, dominującym wpływem czynników niezależnych od młodzieży (osób dorosłych, instytucji, „naturalnych” etapów rozwoju człowieka) oraz ahistorycznością i dekontekstualizacją. Czas przygodowy należy do wielkich, typologicznie trwałych czasoprzestrzeni. Poza tymi wielkimi całościami istnieją wartości czasoprzestrzenne o mniejszym stopniu i zakresie⁴¹.

Sekwencyjność (linearność), jak i cykliczność (rytm), jako sposób postrzegania, periodyczność czasu wydaje się ciekawą kategorią do opisu szkolnej codzienności. Rzeczywistość szkolna dzięki sekwencjom i cyklom podtrzymuje pewien porządek, który można nazwać ładem temporalnym. Można go zdefiniować jako sieć temporalnych relacji poszczególnych osób, obejmują-

³⁸ Tamże.

³⁹ Zob. S. Dylak, *Architektura wiedzy o szkole*, Warszawa 2013; K. Denek, *Edukacja dziś – jutro*, Leszno – Poznań – Żary 2006; tenże, *Ku dobrej edukacji*, Toruń 2005; B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegułość – refleksyjność*, Toruń – Poznań 1998; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków 2001; D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010; S. Jabłoński, J. Wojciechowska, *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 27, s. 43-63; A.I. Brzezińska, B. Ziółkowska, *Przed jakimi wyzwaniem stoi dzisiaj szkoła?* *Studia Edukacyjne*, 2013, 27, s. 29-42; E. Januszewska i in., *W poszukiwaniu teorii szkoły*, *Pedagogika Społeczna*, 2015, 3(57), s. 89-112; I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Warszawa 2003; J. Kuźma, *Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły*, *Roczniki Pedagogiczne*, 2013, 2; Z. Wieczorek, *Przyszłość edukacji czy edukacja bez przyszłości?* *Edukacja i Dialog*, 2001, 4(127); A. Nalaskowski, *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Kraków 1999.

⁴⁰ H. Ostrowicka, *Urządzenie młodości. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków 2015, s. 111.

⁴¹ Tamże, s. 126.

cą ciągle przystosowania i koordynację wysiłków, by praca była właściwie zorganizowana. Organizacja pracy w szkole jest procesem dynamicznym, będącym wypadkową ciąglego interpretowania i definiowania sytuacji przez uczestników procesu kształcenia. W tej płynnie zmieniającej się rzeczywistości, działania poszczególnych osób muszą być prawidłowo zharmonizowane. Dotyczy to zarówno planów pracy, jak i terminów jej wykonania. Uczestnicy interakcji wychowawczych w codziennym funkcjonowaniu uzgadniają między sobą plany dotyczące wielu kwestii: długości trwania i przerw w działaniach, ich tempa, rytmu, terminów realizacji, punktualności rozpoczynania i kończenia. W szkole sekwencje czynności uczniów i nauczycieli muszą być zsynchronizowane w czasie, tak w wymiarze całego roku szkolnego, jak i poszczególnych lekcji⁴².

Zamiast podsumowania warto odwołać się do słów Jadwigi Staniszkis, która pisze o potrzebie ontologizacji czasu, czyli traktowania tego fenomenu jako elementu bytu. Badaczka wnosi o przyjęcie nowej definicji czasu, konsekwencją czego byłoby uznanie, że różne obszary ludzkiej aktywności rządzą się odmiennymi formami temporalnej strukturyzacji zjawisk występujących w ich granicach⁴³. Powyższy postulat został zrealizowany w analizie transakcyjnej, a jego odzwierciedlenie można odnaleźć w koncepcji strukturalizacji czasu. Analiza transakcyjna to koncepcja osobowości i systematycznej psychoterapii służąca osobistemu rozwojowi i zmianie⁴⁴. Opiera się ona przede wszystkim na spójnej koncepcji psychologicznej, będącej podstawą oddziaływań terapeutycznych⁴⁵ autorstwa Erica Berne'a, amerykańskiego psychiatry i psychoterapeuty. Według Berne'a, celem AT staje się stworzenie jak najbardziej otwartej i możliwie autentycznej komunikacji pomiędzy emocjonalnymi i intelektualnymi strukturami osobowości ludzkiej. Tylko wtedy człowiek zdolny jest do jednoczesnego wykorzystywania uczuć i umysłu⁴⁶. Zatem, analiza transakcyjna przypisuje sobie zasługę wykrycia oraz stawia cel dalszego wykrywania niektórych z praw i regularności funkcjonowania ludzkiej psychiki⁴⁷. Aby to osiągnąć, AT jest podzielona na cztery komplementarne obszary i obejmuje: analizę struktury osobowości (transakcyjnych stanów Ja), analizę strukturalizacji czasu (w tym gier transakcyjnych), analizę transakcji (nazwaną inaczej analizą właściwą) oraz analizę skryptu (ukrytego scenari-

⁴² A. Korzeniecka-Bondar, *Temporalne porządkowanie*, s. 105.

⁴³ J. Staniszkis, *Władza globalizacji*, Warszawa 2004.

⁴⁴ J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012, s. 24.

⁴⁵ D. Pankowska, *Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna - próba porządkowania znaczeń*, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 2012, 1, s. 13.

⁴⁶ M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994, s. 35-37.

⁴⁷ T. Harris, *Ja jestem OK - ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Poznań 2009, s. 36.

sza życia jednostek i zbiorowości)⁴⁸. Drugie z wymienionych pól badawczych może zostać wykorzystane w badaniach nad czasem w pedagogice, aby na przykład dokonać analizy sieci temporalnych relacji poszczególnych osób w szkole.

W analizie transakcyjnej czas jest połączony z relacjami interpersonalnymi, gdyż w myśl założeń tej koncepcji, tym, co pozwala zaspokoić istotne potrzeby człowieka jest kontakt z innymi ludźmi. Stąd też każdy człowiek wypełnia swoje życie relacjami z otoczeniem społecznym. Może to być kontakt fizyczny, na przykład dotyk (podanie ręki na powitanie, poklepanie po ramieniu w celu pocieszenia). Może on również przybierać charakter symboliczny, wyrażony słowem, gestem, spojrzeniem lub innym działaniem. Takie rzeczywiste bądź symboliczne działania, dające człowiekowi pewność, że jest dostrzegany przez innych⁴⁹. Taki akt uznania obecności i bycia zauważonym przez innych ludzi⁵⁰ cechuje się różną intensywnością w strukturalizacji czasu, dlatego w zależności od rodzaju i jakości interakcji międzyludzkich⁵¹ można wyróżnić siedem sposobów strukturalizowania czasu:

- wycofanie – jest skrajnym, granicznym przypadkiem, w którym ludzie jawnie się nie komunikują⁵²; polega ono na tym, że człowiek izoluje się poprzez fizyczne odejście bądź poprzez wyłączenie się psychiczne i pozostawanie ze swoimi myślami⁵³; wycofywanie się, choć nie jest relacją między dwiema osobami, występuje często w układach społecznych⁵⁴;

- rytuały – najbezpieczniejszy rodzaj zachowań społecznych, które są mniej lub bardziej formalnymi, stylizowanymi sposobami komunikowania się, mogącymi przerodzić się w ceremonie o przewidywalnym przebiegu⁵⁵; przybierają formę relacji prostych i stereotypowych, zapewniających dobre funkcjonowanie w towarzystwie⁵⁶; rytuał jest społecznie zaplanowanym sposobem wykorzystania czasu, w którym wszyscy zgadzają się robić to samo;

⁴⁸ J. Jagiela, *Edukacyjna analiza transakcyjna w kilku odsłonach*, Częstochowa 2012, s. 13; także, *Transactional analysis (TA) as a way of improving the interpersonal competence of teachers in the twenty first century*, [w:] *The quality of education in the light of educational challenges and tendencies of the third millennium*, red. A. Kozłowska, B. Koźuh, Częstochowa 2001, s. 84.

⁴⁹ M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać*, s. 72-75.

⁵⁰ J. Jagiela, *Edukacyjna analiza transakcyjna*, s. 210.

⁵¹ D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2001, s. 62-63; L. Cowles-Boyd, H.S. Boyd, *Play as a Time Structure*, *Transactional Analysis Journal*, 1980, 10, 1, s. 5-7; A. Mokrzycka, *Zabawa jako dodatkowa kategoria strukturalizacji czasu*, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 2015, 4, s. 89-99.

⁵² E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?* Poznań 2008, s. 42.

⁵³ M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać*, s. 88-89.

⁵⁴ T. Harris, *Ja jestem OK – ty jesteś OK*, s. 166.

⁵⁵ E. Berne, *Dzień dobry*, s. 42; J. Jagiela, *Edukacyjna analiza transakcyjna*, s. 22; także, *Słownik analizy transakcyjnej*, s. 187.

⁵⁶ M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać*, s. 89-90.

to bezpieczna forma strukturyzacji czasu, gdyż nie wymaga wchodzenia w żadne związki lub podejmowania zobowiązań wobec innych ludzi; jego zakończenie jest możliwe do przewidzenia i może być przyjemne, jeśli ktoś dotrzymuje kroku innym i zachowuje się prawidłowo⁵⁷;

- rozrywki - rodzaj sondowania towarzyskiego, w którym ktoś pragnie zdobyć informacje o nowych znajomych w sposób niezobowiązujący i niezagrażający⁵⁸; to proste relacje przejawiające się podczas rozmowy na różne błahe tematy⁵⁹, wymiany dość ogólnych poglądów i opinii, opowiadania o przeszłych zdarzeniach czy plotkowanie⁶⁰; to stosunkowo bezpieczne, a jednocześnie uprzejme rozmowy, które chętnie prowadzą zwłaszcza ci, którzy jeszcze niezbyt dobrze się znają⁶¹;

- prace - najbardziej powszechna, wygodna (interpersonalnie) i utylitarzna forma strukturalizacji czasu, nastawiona na tworzenie planu działania w materii świata społecznego; w tym przypadku programowanie materialne jest skutkiem zetknięcia się człowieka ze zmiennością świata zewnętrznego⁶² i ma ścisły związek z realną rzeczywistością⁶³, stąd w przypadku tej formy strukturalizacji czasu przebieg transakcji wyznacza materia, której praca (w znaczeniu transakcyjnym) dotyczy;

- zabawy - stosunkowo niedawno wyodrębniona i dodana forma przez Laurę Cowles-Boyd oraz Harry S. Boyda⁶⁴; definiowane są jako seria trwałych relacji (o jawnych motywach), w których występują głównie pozytywne komunikaty, a efektem są pozytywne emocje; cechuje je pełna kreatywność, ekspresja i spontaniczność. Zapewniają powstawanie prawdziwych emocji, takich jak radość oraz spontaniczności na poziomie społecznym⁶⁵. Są one także przyczyną wielu przyjemnych doznań, np. fantazjowanie, świętowanie, sport, hobby⁶⁶;

- gry - stanowią serię komunikatów o ukrytych motywach prowadzących do dobrze określonego, z góry przewidzianego wyniku⁶⁷; nie mają nic wspólnego z pierwotnymi zabawami dziecka, są następstwem utajonych zamiarów

⁵⁷ T. Harris, *Ja jestem OK - ty jesteś OK*, s. 166-167; J. Jagieła, *Edukacyjna analiza transakcyjna*, s. 22; także, *Słownik analizy transakcyjnej*, s. 187.

⁵⁸ T. Harris, *Ja jestem OK - ty jesteś OK*, s. 168-169.

⁵⁹ R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989, s. 52.

⁶⁰ D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie*, s. 63-64.

⁶¹ R. Rogoll, *Aby być sobą*, s. 52.

⁶² E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2000, s. 42-43.

⁶³ R. Rogoll, *Aby być sobą*, s. 52.

⁶⁴ A. Mokrzycka, *Zabawa jako dodatkowa kategoria*, s. 89-99.

⁶⁵ L. Cowles-Boyd, H.S. Boyd, *Play as a Time Structure*, s. 7-9; J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, s. 262.

⁶⁶ J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, s. 262; także, *Edukacyjna analiza transakcyjna*, s. 23.

⁶⁷ J. Jagieła, *Edukacyjna analiza transakcyjna*, s. 22; także, *Słownik analizy transakcyjnej*, s. 77; E. Berne, *W co grają ludzie?* s. 37-38.

w relacjach, które zewnętrznie wydają się słuszne, jednak w rzeczywistości są podporządkowane ukrytym i nieszczerym, ciągle powtarzającym się motywom⁶⁸;

- intymność - najatrakcyjniejsza forma kontaktu społecznego⁶⁹ i graniczny sposób strukturalizacji czasu⁷⁰, w której występuje „dawanie” i „branie” bez wzajemnego wykorzystywania⁷¹; to otwarty, uczciwy i charakteryzujący się wzajemnym, wolnym od wykorzystywania, niewymuszonym dzieleniem się⁷², empatią, czułością i poczuciem bliskości⁷³ stosunek międzyludzki nie wykorzystujący gier⁷⁴ i wyrażający prawdziwe uczucia, myśli i doświadczenia zaangażowanych w niego osób.

Wydaje się, że strukturalizacja czasu w analizie transakcyjnej jest nowym sposobem temporalnej konceptualizacji relacji międzyludzkich panujących w rozmaitych instytucjach (także edukacyjnych). Jest to jedna z wielu możliwości wykorzystania potencjału drzemiącego w kategorii analitycznej, jaką jest właśnie czas. To on, będący osobliwym i fascynującym zjawiskiem, jest podstawowym absolutem rzeczywistości i ludzkiego poznania. Człowiek jest w nim zanurzony, a każde jego doświadczenie (indywidualne czy społeczne) jest kategoryzowane w ramach czasowych, pozwalających realizować porządek, spójność i znaczenie w sferze zdarzeń⁷⁵. Co więcej, każdy wytwór człowieka ma swój czasowy charakter, włączając w to różne instytucje społeczne, których temporalny wymiar uwidacznia się w dynamice ich funkcjonowania i relacjach międzyludzkich w nich panujących. Pojęcie czasu najczęściej nie jest zwerbalizowane, a nawet uświadamiane i znajduje wyraz raczej w działaniu aniżeli w słowie, dlatego wymaga szczególnych zabiegów badawczych. Z racji swej „oczywistości”, „zwykłości” czy „naturalnego” wbudowania w codzienność jest szczególnie trudnym i opornym przedmiotem analiz, które wymaga znalezienia właściwych perspektyw teoretycznych i opracowania narzędzi badawczych czyniących je problematycznym⁷⁶. To może być główna trudność, jaką napotykają badacze rzeczywistości społecznej rozpatrywanej przez pryzmat czasu. Kategoria ta jest natomiast bardzo pojemna i wieloaspektowa. Uwidacznia się to także w edukacji. Procesy rozwojowe, które

⁶⁸ R. Rogoll, *Aby być sobą*, s. 52-53.

⁶⁹ E. Berne, *W co grają ludzie?* s. 12.

⁷⁰ E. Berne, *Dzień dobry*, s. 44-45.

⁷¹ R. Rogoll, *Aby być sobą*, s. 53-54.

⁷² E. Berne, *Dzień dobry*, s. 44-45.

⁷³ M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać*, s. 92-94.

⁷⁴ E. Berne, *Dzień dobry*, s. 44-45.

⁷⁵ A. Bańka, *Typy tożsamości wczesnej dorosłości z perspektywy orientacji czasowej preferowanych stylów życia*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Katowice 2010, s. 103.

⁷⁶ E. Tarkowska, *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, impresje*, Warszawa 1992, s. 12.

przebiegają w środowisku wychowawczym, w relacjach wychowawczych, czy w oddziaływaniach podmiotów socjalizacyjnych, dokonują się w kontekście i obszarze swego rodzaju sprzężenia, które zawarte jest w temporalnym wymiarze, a ten z kolei jest nośnikiem następującego rozwoju⁷⁷.

BIBLIOGRAFIA

- Augustyn Św., *Wyznania*, przekł. Z. Kubiak, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994.
- Bańka A., *Typy tożsamości wczesnej dorosłości z perspektywy orientacji czasowej preferowanych stylów życia*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
- Bauman Z., *Tożsamość ze spiżarni, tożsamość ze sklepu*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Poznań – Leszno 2007.
- Bauman Z., *Sztuka życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012.
- Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?* Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2008.
- Brzezińska A.I., Ziółkowska B., *Przed jakimi wyzwaniami stoi dzisiaj szkoła?* *Studia Edukacyjne*, 2013, 27.
- Cowles-Boyd L., Boyd H.S., *Play as a Time Structure*, *Transactional Analysis Journal*, 1980, 10, 1.
- Czerepaniak-Walczak M., *Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005.
- Denek K., *Edukacja dziś – jutro*, Wydawnictwo WSH, Leszno – Poznań – Żary 2006.
- Dubas E., *Czas, biografia i badania biograficzne – różnorodność kontekstów w andragogicznej perspektywie*, *Edukacja Dorosłych*, 2014, 2.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Dylak S., *Architektura wiedzy o szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
- Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.
- Gromkowska-Melosik A. (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Poznań – Leszno 2007.
- Harris T., *Ja jestem OK – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2009.
- Hudzik J., *Pamięć i czas w kulturze, filozofii i pedagogice: zarys zagadnienia w ujęciu hermeneutycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000.
- Jabłoński S., Wojciechowska J., *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 27.

⁷⁷ P. Prüfer, *Linearne i cykliczne procesy formacyjno-socjalizacyjne w społeczeństwie i w środowisku akademickim a niepełnosprawność*, [w:] *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. Kutek-Sladek, Kraków 2016, s. 145.

- Jagiela, J., *Transactional analysis (TA) as a way of improving the interpersonal competence of teachers in the twenty first century*, [w:] *The quality of education in the light of educational challenges and tendencies of the third millennium*, red. A. Kozłowska, B. Kożuh, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 2001.
- Jagiela J., *Edukacyjna analiza transakcyjna w kilku odsłonach*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2012.
- Jagiela J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2012.
- Jagiela J., Sarnat-Ciastko A., *Dlaczego analiza transakcyjna. Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2015.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1994.
- Januszewska E., Kulesza M., Kwiatkowski M., Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A., Wiatr M., *W poszukiwaniu teorii szkoły*, Pedagogika Społeczna, 2015, 3(57).
- Kawecki I., *Etnografia i szkoła*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Kawecki I., *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Klus-Stańska D., *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010.
- Korzeniecka-Bondar A., *Czas na pozór...*, *Studia Pedagogiczne*, 2011, LXIV.
- Korzeniecka-Bondar A., *Czas drukowania świadectw, czyli czerwcowy czas szkolny. O szkolnej grze pozorów*, [w:] *Młodzież – Kultura – Tożsamość*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2012.
- Korzeniecka-Bondar A., *Oni wiedzą o co chodzi...*, czyli o dopasowywaniu jako narzędziu temporalnego porządkowania codzienności szkolnej, [w:] *Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Eksploracje – analizy – interpretacje*, red. A. Korzeniecka-Bondar, B. Totwińska, U. Wróblewska, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, 2012, 17.
- Korzeniecka-Bondar A., *Lepsze to, niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozorów*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Korzeniecka-Bondar A., *O potrzebie ustanowienia sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym nauczycielek (analiza przy użyciu kategorii czasu)*, *Chowanna*, 2013, 41(2).
- Korzeniecka-Bondar A., *Temporalne porządkowanie codzienności szkolnej w gimnazjum – perspektywa nauczycieli*, *Forum Oświatowe*, 2015, 27(2).
- Korzeniecka-Bondar A., *Temporalne reżimy podtrzymujące codzienność szkolną nauczycieli gimnazjum*, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2016, 22.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły*, *Roczniki Pedagogiczne*, 2013, 2.
- Kwaśnica R., *Terazniejszość jako czas metafizyki*, [w:] *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, red. A. Kargulowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
- Kwiatkowska H., *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2001.
- Kwieciński Z., *Budżet czasu uczniów a ich środowisko*, PWN, Warszawa 1979.
- Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Kwilecki K., *Rozważania o czasie wolnym. Wybrane zagadnienia*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfańtego, Katowice 2011.

- Lakoff G., *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2011.
- Lalak D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2010.
- Majchrzak K., *Kategoria czasu w osadzonym w badaniach w działaniu procesie edukacyjnym zorientowanym na miejsca (żywej) pamięci*, Edukacja Dorosłych, 2014, 2.
- Majchrzak K., *O potencjale pamięci*, [w:] *Inspiracje pedagogią freinetowską*, tom I: Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz, red. A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2014.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1993.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Mokrzycka A., *Zabawa jako dodatkowa kategoria strukturalizacji czasu*, Edukacyjna Analiza Transakcyjna, 2015, 4.
- Nalaskowski A., *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
- Ostrowicka H., *Urządzenie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Pankowska D., *Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna – próba porządkowania znaczeń*, Edukacyjna Analiza Transakcyjna, 2012, 1.
- Pankowska D., Sokołowska-Dzioba T., *Skuteczna edukacja szkolna w kontekście zadań nauczyciela-wychowawcy*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
- Pater R., *Czas wolny w (dla) edukacji kulturalnej dzieci*, Edukacja Elementarna, 2015, 35.
- Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, Wydawnictwo FREI, Warszawa 2014.
- Prüfer P., *Linearne i cykliczne procesy formacyjno-socjalizacyjne w społeczeństwie i w środowisku akademickim a niepełnosprawność*, [w:] *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. Kutek-Sładek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2016.
- Przybysz A., *Czas w pedagogice*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
- Słownik grecko-polski*, red. Z. Abramowiczówna, PWN, Warszawa 1965.
- Staniszki J., *Władza globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Tarkowska E., *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, impresje*, Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa 1992.
- Truszkowska-Wojtkowiak M., *Fenomen czasu wolnego*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Wieczorek Z., *Przyszłość edukacji czy edukacja bez przyszłości?* Edukacja i Dialog, 2001, 4(127).
- Zawadzka A., Ferencz K., *Społeczne aspekty wypoczynku młodych kobiet*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.

FANI ALEZRA
Studies of Izrael

EDUCATIONAL INITIATIVES AS A WAY FOR THE EMPOWERMENT OF THE PRESCHOOL TEACHER AND THE IMPROVEMENT OF HER IMAGE

ABSTRACT. Alezra Fani, *Educational Initiatives as a Way for the Empowerment of the Preschool Teacher and the Improvement of Her Image* [Inicjatywy edukacyjne jako sposób zatrudnienia nauczyciela przedszkolnego i wzmocnienie jego wizerunku]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 393-405. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.22

The recognition of the importance of early childhood education is steadily increasing. Many reports published in Israel and around the world address the tremendous and critical impact of this age on the individual and on society. In contrast, the professional image of the preschool teacher in Israel is low, as in many countries. The professional image influences the choice of the teaching profession and the acceptance conditions in the teacher training colleges. This article addresses unique educational pedagogical initiatives that incorporate advanced technology and innovative teaching methods that may have positive influence on the preschool teacher's image and serve as a focus for community involvement, positive advertising, and empowerment of the children and the preschool. Therefore, the aim of the article is to emphasize the importance of the educational initiatives and their direct and indirect impact on the preschool image and the parents' satisfaction with the preschool activity, to encourage the preschool teachers who do not yet integrate educational initiatives in their activity to do so, and to emphasize the importance of the involvement of the parents and the community in the preschool pedagogical activity. This research was performed through the distribution of questionnaires to the parents in the preschools where educational initiatives were held and in the preschools where these initiatives were not held and the examination of the parents' satisfaction.

Key words: educational initiatives, preschool teachers image, parents satisfaction, pedagogical activity

Introduction

The recognition of early childhood education importance is increasing. Many reports have been published in Israel and around the world describing the situation of education in early childhood. In Israel, the Trachtenberg Report¹

¹ M. Trachtenberg, *Report of the Committee for Social Economic Change*, Jerusalem 2011, p. 107.

determined that: "Children are the foundation stone of every healthy society that wants to continue to exist". The report relies upon many international research studies on the topic of early childhood education, when their findings clarify that educational lacks at a young age harm significantly the child's development and ability to advance at a later age.

However, there is a tremendous gap between the importance and necessity of the preschool² teacher's role and the image of the profession of the preschool teacher in society. The preschool teacher's work is perceived as something that "everybody can do" and the value of the profession is inferior relative to its importance. The professional image influences the choice of the teaching profession and the conditions of acceptance to the training colleges. There is increasing need to improve the image, and the engagement in the image of the preschool teacher in the research is sparse, with the exception of a new study³ published recently, in which the researchers strengthen the gap existing between the importance of the profession of the preschool teacher and the image in the parents' eyes. The researchers attempt to explain the gap and recommend increased depth of the research in the context of the quality of the preschool teacher's pedagogical-educational work. The engagement in the unique pedagogical-educational work in the preschool leads directly to the "Treasures of the Preschool" and educational academic initiatives, since they can constitute a factor of influence on the preschool teacher's professional image in society and a focus for the involvement of the community and the empowerment of the preschool teacher and the children.

Therefore, the objective of the research study is to increase this awareness and to emphasize the importance of the existence of the educational initiatives and their direct and indirect impact on the preschool teacher's image and on the parents' satisfaction with the activity in the preschool, to encourage the preschool teachers who do not integrate educational initiatives in their activity to do so, and to emphasize the importance of publishing initiatives in the community. In this research study, I chose to examine the contribution of the educational initiatives that exist in the Academia Classroom⁴ program of the Gordon College of Education to the parents' involvement and satisfaction

² In Israel the preschool is a framework for children aged three to five. A preschool may have only one age group. or several age groups. Thus, in this paper when the word preschool is used it refers to an educational framework for children in this age spectrum.

³ Y. Gilat et al., *Perception of Parents regarding the Status and Functioning of the Preschool Teacher, Researchers @ Early Childhood*, 5. Levinsky College of Education, 2018.

⁴ The "Academia Classroom" Program is an innovative model for the practical training of students. The program has many advantages; one main point is a significant educational initiative led by two students along with the training preschool teacher in each preschool in the cluster (Gordon College of Education Website).

with the preschool and thus to the improvement of the professional image of the preschool teacher in society. I work in the program as a leading instructor in a cluster of six preschools.

Review of the Literature

Image of the Profession of the Preschool Teacher in Society

The committee of experts assembled in the United States with the goal of recruiting high quality personnel for teaching⁵ unequivocally stated that the work conditions, salary, and social image are influential factors: when the level of the salary and work conditions increase, the status of the profession rises, a change is created in the perception of the profession, and it attracts appropriate candidates.⁶ The McKinsey Report⁷ creates a direct relationship between the quality of the teachers, the status of the teachers, and the prestige of the profession: in countries where the profession suffers from a low status it attracts less talented candidates and the status of teaching is lowered.

The situation in Israel is described by Fisherman:⁸ the teacher's status is steadily declining as a result of the shattering of the ideal of the state. There is overwhelming agreement about the complexity of the preschool teacher's role and the difficulties this profession entails. Society recognizes the importance of the profession of educator and its necessity, but its image is low.⁹ Among the researchers there is a difference of opinion about the importance and centrality of the salary and its influence on the image of the teaching profession in contrast to other variables, such as work conditions, perception of the public of the teaching profession, or others who maintain that the teacher herself can influence the image of the profession.¹⁰ The raising of this topic

⁵ M. Cochran-Smith, *Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls*, Educational Policy Analysis Archives, 2001, 9(11); L. Darling-Hammond, *Teaching for America's Future: National Commissions and Vested Interests in an Almost Profession*, Educational Policy, 2000, 14(1).

⁶ J.S. Chall, *The Academic Challenge: What Really Works in the Classroom?* New York 2000.

⁷ McKinsey Report, *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, 2007, http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf

⁸ S. Fisherman, *Professional Identity and Burnout among Teaching Workers*, Haifa 2016.

⁹ D. Magan, *Planning Aspects of Personnel in Teaching and Training for Teaching*, Israel 2015.

¹⁰ N. Blass, *Review of the Literature and Description of a Case on the Topic of the Improvement of the Attractiveness of the Teaching Profession*. Submitted to the Initiative for Applied Research in Education, Staff of Experts for the Activity "Who Will Teach When Teachers Are Lacking?", Israel 2009.

into the teachers' awareness will contribute to the sought-for change. Hoyle¹¹ maintains that the professional assessment of the teachers is a field depending on teachers and only they can improve it, through display of expertise, control of skills of teaching, and great commitment to the children's success. The preschool teacher's work with parents is very intensive, and she needs the involvement of the parents.

Involvement of the Parents

The parents' involvement and their satisfaction with the preschool is a topic that expresses a wide range of actions, which pertains to the manner of the parents' organization. Elizur¹² defines the relationship with the parents through three concepts: involvement, collaboration, and empowerment.

The theoretical basis of this relationship between the educational institution and the home is the very influential ecological-developmental approach of Bronfenbrenner,¹³ in which the environment in which the child was raised has acute influence on his development. It is necessary to address the institution of the family and the educational institution as entwined systems and accept the parents as consumers and partners. The prevalent feeling is there is lack of satisfaction. This feeling is shared by different strata in society.¹⁴

Educational Learning Initiatives

The educational learning initiatives express the needs of the individual and the community and give them expression in the way of educational activity that fits into the curriculum. Initiatives express the value-oriented and inclusive outlook of the system of skills and abilities that can be improved through the increase of awareness, training, and experience.¹⁵ Initiative will contribute to the preschool teacher and to her personal and professional image and is tailored to the learner's needs. It is a skill required as part of the

¹¹ E. Hoyle, *Teaching: Prestige, Status, and Esteem*, Educational Management & Administration, 2001, 29(2), p. 139-152.

¹² Y. Elizur, *Involvement, Partnership, and Empowerment: A Comparative Model for the Development of a Work Alliance with Families*, Conversations: Israeli Journal for Psychotherapy, 1996, 10(2), p. 92-105.

¹³ U. Bronfenbrenner, *Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives*, Development Psychology, 1986, 22, p. 723-742.

¹⁴ N. Ben-Alia, *Citizenship of Education in Israel: Deregulation, Democratization, and Increased Responsibility*, Jerusalem 2010.

¹⁵ A. Peled, *Initiative Thinking*, Jerusalem 1996.

skills of the 21st century. According to Pessig,¹⁶ three main areas of skills are required for a life that is significant for the generation of the future: learning skills, skills of the formation of human relationships, and skills of choice of initiative. A child who develops in an initiative-based environment is witness to and a partner in educational initiatives. Innovative thinking and forging innovative contexts will develop this skill.

Educational initiative is thinking outside of the box, innovative thinking that promotes processes of education for the initiator's wellbeing.¹⁷ Brandt¹⁸ maintains that people learn best if the learned material has personal meaning for them, and if they have a certain degree of choice and control. In the development of the initiative, the children are active partners and even lead the development of the initiative and the shaping of the environment – the building of the educational environment tailored to the initiative topic.

Recently emphasis is placed on the children's involvement in the building of the environment and the learning processes that involve the children. This approach is called in Israel "the future preschool". In recent years there is increasing awareness of meaningful learning and the importance of the children's participation in the process of their learning. Many educational frameworks emphasize active and experiential learning.¹⁹ Emphasis is placed on the development of the functioning of self-direction in learning.²⁰ The teacher's role changes from learning focused on the teacher to learning directed at the student.²¹ The trends in the Ministry of Education in Israel change and are updated according to international research, which indicates the advantages of the approach that promotes the function of self-direction in learning as one of the main functions in the 21st century.

In addition, the educational initiative enables the branding of the preschool, in an era in which people enjoy the sharing of information on WhatsApp groups, on Facebook, on Instagram, and in different forums where

¹⁶ D. Pessig, *Taxonomy of Skills and Future Abilities*, [In:] *The Contemporary School, From a Complex Existence to a Challenging Future: A Reader*, Culture, and Sport, 1997, p. 63-90.

¹⁷ R. Aharonov, D. Haviv-Nadan, *Education for Initiative*, 2015, Retrieved from the website of Department A for Elementary Education, September 10, 2016: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/yazamut/Maamar1.htm> (Hebrew)

¹⁸ R. Brandt, *Powerful Learning*, Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

¹⁹ Department of Research and Development, Experiments and Initiatives 2019, Future Oriented Pedagogy. Ministry of Education. Retrieved from the website: <http://edu.gov.il/min-halpedagogy/mop/pedagogy-disign/Pages/future-pedagogy.aspx>

²⁰ B.J. Zimmerman, Barry Zimmerman Discusses Self-Regulated Learning Processes, Emerging Research Commentary, 2011.

²¹ M. Gibbons, *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel*, San Francisco 2002.

the preschool teachers shared an abundance of ideas and ways of work. Branding is a significant need. The uniqueness differentiates, breaks the routine, creates identity, contributes to the motivation of the children and the staff, and contributes to a sense of belonging and creates pride.²² Therefore, the educational initiative contributes greatly, both, to the learner and to the initiator.

The leading of the initiatives and their development in the preschool are the objective in the Academia Classroom program. In the framework of the experience in the program, every pair of students is required to lead an educational initiative. This is an opportunity for them to be a meaningful part of the educational institution, to influence, to attempt complex and innovative activity that will help them develop skills of choice and initiative when they are protected in a network of support. The high point is the presentation day. The process of the construction of the initiative is created in the spirit of active and involved learning²³ regarding projects and dilemmas and on the basis of initiative-oriented thinking tailored to the unique framework of the preschool and the methods of learning of young children.²⁴

The present research study focuses on the image of the preschool teacher in the eyes of the parents and the influence of educational initiatives on this image. The research compares the satisfaction of the parents in the preschools participating in the Academia Classroom program to that of the parents in the preschools not participating in this program. The research study will answer the following questions:

- How is the preschool teacher's image perceived by the parents in preschools where meaningful learning educational initiatives are held?
- How is the preschool teacher's image perceived by the parents in preschools where meaningful learning educational initiatives are not held?

Research Methodology

The research study was conducted in the quantitative research approach and examined a defined and distinct population.

²² T. Sergiovanni, *School Management – Theoretical and Practical Aspects*, Tel Aviv 2002.

²³ Active and involved learning based on projects and dilemmas is a method of learning that has developed also in the Gordon College of Education adjusted to the learner and life in the 21st century. It inspires the intrinsic motivation to learn, to develop, and to contribute to society and to the environment (Gordon College of Education, PBL – Active and Involved Learning, n.d.).

²⁴ A. Peled, G. Ner, *Initiative Thinking*, Jerusalem 1999.

Research Participants

About 33 parents from 6 preschools where there were no significant initiatives and about 33 parents from 6 preschools with the Academia Classroom program where there were significant initiatives participated in the research study. The preschools are state preschools in the Jewish sector. The division between the parents of the children who attend the younger class and the parents of the children who attend the older class in the preschool is almost equal. In addition, most of the parents have an academic education, 86.4%, and most of them, 77.3%, define their socioeconomic situation as moderate, 18.2% as high, and only 3% as low. Most of the respondents are women, 83.3%. The questionnaires were distributed to the parents by the preschool teachers.

Research Instruments

The data were collected using a structured questionnaire taken from the research study of Gilat, Rosso Zimet, Claudy, and Tabak.²⁵ The questionnaire was adjusted to this research study and questions were added pertaining to the existence of educational initiative in the preschool. Then the questionnaire was given to five instructors who are staff member in the early childhood education department (experts in the field) to examine its feasibility and suitability to the research question. The structure of the questionnaire is: (1) the characteristics of the responding parents, (2) the social and professional status of the preschool teacher in society, and (3) satisfaction with the functioning of the preschool teacher in different areas of her work in the preschool.²⁶

Research Process

The questionnaires were distributed through the preschool teachers via the Internet in January 2019. Half were given to the parents in preschools participating in the program and half were given to the parents in preschools not participating in the program.

²⁵ Y. Gilat et al., *Perception of Parents regarding*.

²⁶ *Ibidem*.

Findings

Research Variables

Table 1

Research Variables: Mean, Standard Deviation, Reliability, and (Pearson) Correlation Coefficient

	Mean	Standard Deviation	Min	Max	Reliability (Cronbach's α)	(Pearson) Correlation Coefficient
Preschool Teacher Image	4.53	0.66	2.00	5.86	0.70	
Satisfaction with Preschool Teacher	5.38	0.66	3.25	6.00	0.92	.348**

$p < .01$, * $p < .05$.

The two variables were measured through a scale of six values (1 low, 6 high) and good reliability ($\alpha \geq .70$). The image of the preschool teacher is on a moderate-high level relative to the measurement scale. The satisfaction with the preschool teacher is on a high level (relative to the measurement scale). There is a positive correlation between the two measures ($r = .348$, $p < .01$) that indicates a positive relationship between the two.

Table 2

Comparison of the Means of Satisfaction with the Preschool Teacher of the Parents of Children in the Preschools Where There Is a Program and in the Preschools Where There Is No Program

	Preschool Participates in Peer Academia Program	
	No	Yes
Respondents	31	29
Transmission of learning contents	5.65	5.72
Initiatives and significant projects in the preschool	3.24^a	5.83^a
Involving the parents, informing them, and integrating them in unique initiatives in the preschool	3.25 ^b	5.66 ^b
Integration of technology in the learning in the preschool	3.65 ^c	5.14 ^c
Organization of the learning environments by the pre-school teacher	5.58	5.59

Involvement of the children in the construction of the educational environment	3.72 ^d	5.55 ^d
Quality of the teaching of the preschool staff	5.48	5.55
Preschool library and reading quality books to the children	5.19	5.38
Preschool teacher's involvement in the activity in the preschool yard	5.32	5.48
Celebrations in the preschool	5.61	5.52
Relationship with the parents	5.13	5.48
Identification of special needs of children	5.42	5.24
Practices of hygiene and cleanliness	5.35	5.45
Education for a healthy lifestyle in the preschool	5.58	5.69
Solving conflicts among children	5.35	5.41
Parents' meetings	5.23	5.41
Satisfaction with the preschool teacher	5.25	5.51

^{a, b, c, d} The difference between the groups is significant ($p < .05$) after the adjustments to multiple comparison (Bonferroni).

Implications

The comparison of the perception of the image of the preschool teachers did not indicate differences between parents in the preschools where there were educational initiatives and the preschools where such initiatives did not exist. A difference in the satisfaction with the preschool teacher was not found between the pre-kindergarten and the kindergarten. However, it was found significantly that in the preschools where there are educational initiatives the parents are satisfied with the existence of initiatives and projects in preschool. Similarly, it was found that in the preschools where there are educational initiatives the parents are more satisfied with the integration of technology in the learning in the preschool, and similarly prominent satisfaction was found also with the involvement of the children in the building of the educational environment.

Discussion

The population of this research gives insight into the preschool teacher's image. Most of the respondents are women, apparently because of the interaction that preschool teachers tend to create more with the mothers. The qu-

estion of gender arises in the context of its impact on the profession's image. About 99.2% of the preschool managers in state education are women.²⁷ This question causes thinking about parents' involvement and the creation of the interaction between preschool teachers and fathers and about the training of men for the profession of preschool teacher. These are issues pertaining to the prestige of the profession and the question of the conditions and the salary that impact the status of the profession.²⁸

Another way to attempt to understand the gap about the preschool teacher's low image is to listen to the public resonance expressed in the public conversation about preschools and preschool teachers and in the media. There are many negative articles published often in the local and national media about preschool teachers. To create a change in the image, it is necessary to cause broad positive resonance in the public, and for this purpose it is possible to recruit the educational initiatives. The significant findings about parents' satisfaction with the initiatives in the Academia Classroom preschools reinforce this. These can constitute an engine for positive advertisement of the activity. The significant findings about, the integration of technology in the preschool, and the involvement of the children in the building of the environment in the program prove that the parents are aware of what is done in the program.

It is possible to learn that the many efforts dedicated in the training college to the students in the topic of technology processes are bearing fruit. The integration of technology contributed to parents' satisfaction. This finding counters the conservative perceptions of the parents who tend to object to the integration of technological means in the preschool and in the school since they do not understand the benefit.²⁹ As described in the professional literature, the increase of the involvement and explanation, with illustration, is helpful; namely, the parents realized that iPads were used for learning and a meaningful tool of learning. The initiatives in preschools enable display of high skills and integration of innovative pedagogy, tailored to the spirit of the Ministry of Education.³⁰

In addition, it is possible to learn and to conclude that to influence the preschool teacher's image it is necessary to go out from within the walls of

²⁷ Central Bureau of Statistics, Table 2: Teaching Workers in Preschool Education according to Supervision and Select Traits, Tables, Figures, and Maps, Central Bureau of Statistics, Israel 2019. Retrieved from: <https://www.cbs.gov.il>

²⁸ M. Ben Peretz, *Status of the Teacher, New Directions, Position Paper*, Haifa 2009; M. Cochran-Smith, *Constructing Outcomes in Teacher Education*; L. Darling-Hammond, *Teaching for America's Future*, p. 162-183.

²⁹ E. Salant, *Inhibitory Factors in Computerized Reforms, Parental Objections*, Mofet 2016.

³⁰ Department of Preschool Education, Thoughts about the Future Preschool. Ministry of Education, Pedagogical Administration, 2018, Retrieved from: <http://edu.gov.il/minhalpedagogat/preschool/subjects/guides-teacher/Pages/ganatidi.aspx>

the preschool into the community, but first it is necessary to cultivate the preschool teachers' awareness of this issue.³¹ Torin³² addressed the image and stereotype of the teacher in the Israeli media and reached the conclusion that the teachers' image is mocked and negative.

The conclusions of research studies engaged in the influence of the media on the teacher's image in society. Hargreaves et al.³³ indicate that the school must create relationships with the local media. In England a significant change was performed in favor of the teacher's image in the media. Hence, the awareness of the branding of the preschool and the documentation and publicization of the educational initiatives may contribute to the improvement of the preschool teacher's professional image in society. This topic requires clarification and learning about how to use the era of the social networks, and how to integrate tools in the training of the students and the preschool teachers on this topic.

Conclusion

There are significant gaps in the findings between the preschools participating in the program and the preschools not participating, thus indicating the contribution of the program in general and initiatives in particular to the parents' satisfaction. It is possible to learn from these findings that the educational initiatives have impact and that this is an optimal way to create relationships with the children's home. The findings and the review of the literature indicate the need to advertise in the public.

Research Limitations

The research study did not address the parents of children from a low socioeconomic status, when it is reasonable that there the level of involvement is lower. The research study did not examine the feasibility of educational initiatives in the preschool in different environments and in every preschool. When there are no student teachers in the preschool. In addition, the program has many resources that do not exist in every preschool.

³¹ T. Levin, Y. Nevo, *The Future Elementary School as a Life Reality*. In: *The Contemporary School, From a Complex Existence to a Challenging Future: A Reader*, Ministry of Education, Culture, and Sport, 1997.

³² A. Torin, *Representations of Teachers in Israeli Media*, Raanana 2014.

³³ L. Hargreaves et al., *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from inside and outside the Profession*, Cambridge 2007.

BIBLIOGRAPHY

- Aharonov R., Haviv-Nadan D., *Education for Initiative*, 2015, Retrieved from the website of Department A for Elementary Education, September 10, 2016: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/yazamut/Maamar1.htm>
- Ben Peretz M., *Status of the Teacher, New Directions*, Position Paper, Haifa University, 2009.
- Ben-Alia N., *Citizenship of Education in Israel: Deregulation, Democratization, and Increased Responsibility*. Jerusalem: Hebrew University, Floersheimer Institute for Policy Studies, 2010.
- Blass N., *Review of the Literature and Description of a Case on the Topic of the Improvement of the Attractiveness of the Teaching Profession*. Submitted to the Initiative for Applied Research in Education, Staff of Experts for the Activity "Who Will Teach When Teachers Are Lacking?", Ministry of Education, Israel 2009.
- Brandt R., *Powerful Learning*, Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
- Bronfenbrenner U., *Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives*, *Development Psychology*, 1986, 22.
- Central Bureau of Statistics, Table 2: Teaching Workers in Preschool Education according to Supervision and Select Traits, Tables, Figures, and Maps, Central Bureau of Statistics, Israel, 2019. Retrieved from: <https://www.cbs.gov.il>
- Chall J.S., *The Academic Challenge: What Really Works in the Classroom?* Gilford, New York 2000.
- Cochran-Smith M., *Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls*, *Educational Policy Analysis Archives*, 2001, 9(11).
- Darling-Hammond L., *Teaching for America's Future: National Commissions and Vested Interests in an Almost Profession*, *Educational Policy*, 2000, 14(1).
- Department of Preschool Education, *Thoughts about the Future Preschool*, Ministry of Education, Pedagogical Administration, 2018, Retrieved from: <http://edu.gov.il/minhalpedagogy/preschool/subjects/guides-teacher/Pages/ganatidi.aspx>
- Department of Research and Development, Experiments and Initiatives 2019, *Future Oriented Pedagogy*. Ministry of Education. Retrieved from the website: <http://edu.gov.il/minhalpedagogy/mop/pedagogy-disign/Pages/future-pedagogy.aspx>
- Elizur Y., *Involvement, Partnership, and Empowerment: A Comparative Model for the Development of a Work Alliance with Families*, *Conversations: Israeli Journal for Psychotherapy*, 1996, 10(2).
- Fisherman S., *Professional Identity and Burnout among Teaching Workers*, Shanan Press, Haifa 2016.
- Gibbons M., *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel*, San Francisco CA 2002.
- Gilat Y., Rosso Zimet G., Claudy T., Tabac E., *Perception of Parents regarding the Status and Functioning of the Preschool Teacher*, *Researchers @ Early Childhood*, 5. Levinsky College of Education, 2018.
- Gordon College of Education, *PBL – Active and Involved Learning*. Retrieved on February 18, 2019 from: <https://www.gordon.ac.il>
- Gordon College of Education, *The Peer Academia Program*. Retrieved on February 18, 2019 from: <https://www.gordon.ac.il>
- Hargreaves L., Cunningham M., Hansen A., McIntyre D., Oliver C., Pell T., *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from inside and outside the Profession*, Final Report of the Teacher Status Project, University of Cambridge, Cambridge 2007.

- Hoyle E., *Teaching: Prestige, Status, and Esteem*, Educational Management & Administration, 2001, 29(2).
- Levin T., Nevo Y., *The Future Elementary School as a Life Reality*, [In:] *The Contemporary School, From a Complex Existence to a Challenging Future: A Reader*, Ministry of Education, Culture, and Sport, 1997.
- Magan D., *Planning Aspects of Personnel in Teaching and Training for Teaching*, Central Bureau of Statistics, Israel 2015.
- McKinsey Report, *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, 2007. http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf
- Peled A., *Initiative Thinking*, Branco Weiss Institute for the Cultivation of Thinking and the Department of Curricula, Ministry of Education, Jerusalem 1996.
- Peled A., Ner G., *Initiative Thinking*, Branco Weiss Institute for the Cultivation of Thinking, Ministry of Education, Jerusalem 1999.
- Pessig D., *Taxonomy of Skills and Future Abilities*, [In:] *The Contemporary School, From a Complex Existence to a Challenging Future: A Reader*, Ministry of Education, Culture, and Sport, 1997.
- Salant E., *Inhibitory Factors in Computerized Reforms, Parental Objections*, Mofet Institute, 2016.
- Sergiovanni T., *School Management – Theoretical and Practical Aspects*, The Open University, Tel Aviv 2002.
- Torin A., *Representations of Teachers in Israeli Media*, Mofet Institute, Raanana 2014.
- Trachtenberg M., *Report of the Committee for Social Economic Change*, Jerusalem 2011.
- Zimmerman B.J., *Barry Zimmerman Discusses Self-Regulated Learning Processes*, Emerging Research Commentary, 2011.

JULIUSZ IWANICKI

ORCID 0000-0002-9391-1545

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

NIEOBECNOŚĆ RELIGIOZNAWSTWA W POLSKIEJ EDUKACJI SZKOLNEJ

ABSTRACT. Iwanicki Juliusz, *Nieobecność religioznawstwa w polskiej edukacji szkolnej* [Absence of Religious Studies in Polish School Education]. *Studia Edukacyjne* nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 407-421. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.23

The article analyzes the problem of the absence of religious studies in Polish school education. The first part explains the status of religious studies as a discipline. In the main part, the school core curriculum in the primary school was analyzed with respect to the humanities. Then, reference was made to the presence of religion in school as catechesis. The final part presents earlier attempts to introduce religious studies to schools as well as their own ideas on this issue.

Key words: religious studies, Polish education, humanistic education

Wstęp

Można przyjąć, że edukacja humanistyczna w szerokim znaczeniu to kształcenie w obszarze przedmiotów dotyczących ogólnie rozumianego człowieczeństwa, kultury i języka. Humanizm historyczny inspirowany włoskim Odrodzeniem oznaczał studenta bądź profesora zainteresowanego konkretnymi naukami, co w tamtej epoce oznaczało przede wszystkim studia filologiczne, związane ze zgłębianiem kultury greckiej i łacińskiej¹. Wbrew potocznym wyobrażeniom edukacja humanistyczna w Renesansie nie ograniczała się do zgłębiania źródeł antycznych i wiedzy językoznawczej – humanista w dobrym znaczeniu tego słowa oznaczał również kogoś, kto interesuje się światem przyrody, o czym świadczyła aktywność włoskich ośrodków umy-

¹ Z. Drozdowicz, *Filozofia włoska w epoce Odrodzenia i Oświecenia*, Poznań 2012, s. 19-20.

słowych w Bolonii, Florencji i Padwie oraz lista ich znakomitych absolwentów, uczonych znanych w całej Europie, w tym polskich znamienitych wychowanków tego okresu².

W obecnym zakresie edukacji humanistycznej na szczeblu podstawowym i średnim możemy wskazać konkretne przedmioty nauczania, które realizują wytyczne kształcenia w zakresie kultury i języka. W przeanalizowanej przeze mnie Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej³ wskazałbym najważniejsze przedmioty humanistyczne, obecne we współczesnej edukacji: język polski, język obcy nowożytny, historia, wiedza o społeczeństwie i etyka.

Podczas analizy dokumentu zwróciłem uwagę na obszar nieobecny w zapisach lub bardzo rozproszony wśród różnych treści nauczania wyżej wymienionych przedmiotów szkolnych. Ten obszar *terra incognita* to religioznawstwo. Być może jedną z przyczyn stanowi to, iż nawet na poziomie akademickim nie jest to nadal zbyt widoczna dyscyplina, choć przecież uwzględniona w najnowszym wykazie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w dyscyplinie nauki o kulturze i religii⁴. Zanim przejdę do analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego szkoły podstawowej, należałoby zatem krótko wyjaśnić, jak obecnie możemy rozumieć religioznawstwo?

Status religioznawstwa

Religioznawstwo jest dziedziną, która rozwinęła się jako świecka nauka w XIX wieku. Z jednej strony religioznawstwo było inspirowane filozofią Hegla, na kanwie której powstawały także prace akademickie obejmujące problemy religioznawcze⁵. W drugiej połowie XIX wieku nauki o religii były silnie metodologicznie powiązane z historią, etnologią, archeologią, a także naukami językoznawczymi. Pierwsze katedry religioznawstwa (wtedy jeszcze

² S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1994, s. 242-250.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2017.039.0000356,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-podstawy-programowej-ksztalcenia-ogolnego-dla-szkoly-podstawowej-w-tym-dla-uczniow-w-z-niepelnosp.html> [dostęp: 15.02.2019].

⁴ *Zależności między nową klasyfikacją dziedzin i dyscyplin a wcześniej obowiązującym wykazem i systematyką OECD*, <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2018/09/nowy-podzia-dyscyplin-tabela.pdf> [dostęp: 24.04.2019].

⁵ Z. Drozdowicz (red.), *Zarys encyklopedyczny religii*, Poznań 1992, s. 287.

nazywane najczęściej katedrami historii religii) zostały powołane w Lejdzie (1876), Amsterdamie (1878), Brukseli (1884), Rzymie (1886) i Paryżu (1887). Powstanie tych placówek naukowych było związane również z klimatem ideowym, jaki wówczas łączył się z rozwojem pozytywistycznego ewolucjonizmu, a także nowych prądów w obrębie chrześcijaństwa – protestanckiej teologii liberalnej oraz modernizmu katolickiego⁶. Inspiracje do rozwoju religioznawstwa płynęły zatem zarówno z poszczególnych nauk humanistycznych, jak i różnych konfesji chrześcijańskich.

W Polsce przed II wojną światową działali różni naukowcy o orientacji religioznawczej⁷, jednak pierwsze jednostki naukowe powstały dopiero w okresie PRL. Zakład Religioznawstwa utworzono w 1958 roku przy Instytucie Filozofii i Socjologii PAN, natomiast większy Instytut Religioznawstwa utworzono w 1974 na Uniwersytecie Jagiellońskim (obydwie placówki istnieją do dnia dzisiejszego, z tym że jednostka przy PAN obecnie nazywa się Zakład Badań nad Religią). Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza od 2011 roku, na Wydziale Nauk Społecznych działa Katedra Religioznawstwa i Badań Porównawczych UAM (przekształcona z dawnego Zakładu Historii i Filozofii Religii w Instytucie Filozofii UAM), której pracownikiem jest Autor niniejszego artykułu.

Religioznawstwo jako nauka i gałąź wiedzy humanistycznej posiada kilka specyficznych cech metodologicznych. Przede wszystkim, przedmiotem zainteresowania tej dyscypliny są różne wymiary i formy religii na świecie. Religioznawców interesują zarówno religie, które już wymarły, jak również wciąż żywe pod względem instytucjonalnym i rytualnym. W tym sensie jest to nauka porównawcza, w ramach której prowadzi się studia o charakterze komparatystycznym i kulturowym (w nowej klasyfikacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego dotyczącej dyscyplin naukowych, religioznawstwo obok etnologii i kulturoznawstwa połączono w jeden blok – nauki o kulturze i religii⁸). Stanowi to również o trudności tej nauki, gdyż po pierwsze – religioznawca musi mieć wysokie kwalifikacje językowe i historyczne do przedmiotu swoich badań, po drugie – z konieczności musi zawęzić swoje studia do kilku wybranych religii, a nawet jednej konkretnej postaci religii, w celu zawężenia przedmiotu badań. Należy tu również pamiętać, że religia to nie tylko kościoły i świątynie – dziś często w dyskursie

⁶ Z. Drozdowicz, Z. Stachowski (red.), *Ilustrowana Encyklopedia Religii Świata. Kościoły, wyznania, kultury, sekty, nowe ruchy religijne*, Poznań 2002, s. 534-535.

⁷ Zob. H. Hoffman, *Dzieje polskich badań religioznawczych 1873-1939*, Kraków 2004.

⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych, <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2018.186.0001818,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-dziedzin-nauki-i-dyscyplin-naukowych-oraz-dyscyplin-artystycznych.html> [dostęp: 15.02.2019].

religioznawczym mówi się o duchowości jako nowej i alternatywnej formie religijności⁹. Nie brakuje również nowych ruchów religijnych o bardzo różnorodnych inspiracjach. Często badanym zjawiskiem jest wpływ nowych mediów na religie¹⁰.

Istnieją klasyczne prace, godne polecenia, w których wybitni badacze podejmowali studia nad prawie wszystkimi religiami. Wymienić tu można osiągnięcia naukowe Mircea Eliadego, do dziś jednego z najważniejszych religioznawców¹¹, a także wybitnego socjologa religii i filozofa społecznego Maxa Webera¹². Co stanowi ważną cechę metodologiczną religioznawstwa, to jej programowa neutralność aksjologiczna oraz abstrahowanie od ontologicznego statusu *sacrum*. Badacze na ogół nie wypowiadają się na ten temat – i to odróżnia tę naukę od teologii (po części również od filozofii). Nie oznacza to jednocześnie, że religioznawstwo jest przeciwko teologii, czy konkretnym kościołom, przeciwnie – obecnie w Polsce zdarza się, że naukę tę z powodzeniem uprawiają również duchowni, którzy jednak na ogół przestrzegają wtedy zasady neutralności aksjologicznej w tej dziedzinie¹³.

Religioznawstwo jest obecne w strukturach akademickich współczesnych uczelni polskich, prowadzi się takie badania, odbywają się konferencje i kongresy z tej dyscypliny, można również w kilku ośrodkach studiować tę dyscyplinę. Jak wyglądają jednak wpływy tej dyscypliny na poziomie edukacji szkolnej w Polsce?

Ogólne cele kształcenia w podstawie programowej a edukacja religioznawcza

Przeprowadzona przeze mnie analiza wskazuje, że rozwiązania obecne ogólnego kształcenia dla szkoły podstawowej nie przewidują osobnego przedmiotu szkolnego o nazwie religioznawstwo. Jest to o tyle zastanawiająca luka, gdyż Podstawa programowa¹⁴ z 2017 ma na celu, jak czytamy na początku tego dokumentu: „wyposażyć uczniów w taki zasób wiadomości

⁹ A. Zduniak, *Religijność, duchowość, nowa duchowość – próba teoretycznego rozgraniczenia kluczowych pojęć współczesnej socjologii religii*, *Przegląd Religioznawczy*, 2017, 2(264), s. 153-166.

¹⁰ J. Iwanicki, *Mediatyzacja treści religijnych we współczesnej kulturze popularnej i internetowej*, *Humaniora. Czasopismo Internetowe*, 2017, 2(18), s. 15-26.

¹¹ Zob. M. Eliade, *Traktat o historii religii*, przekł. J. Wierusz-Kowalski, Warszawa 2009.

¹² Zob. M. Weber, *Etyka gospodarcza religii światowych*, przekł. T. Zatorski, G. Sowiński, D. Motak, Kraków 2006.

¹³ Zob. J. Mariański, *Sekularyzacja, desekularyzacja, nowa duchowość: studium socjologiczne*, Kraków 2013.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej.

oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat" (pkt 9) oraz „kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość" (pkt 11).

Jeszcze dalej można przeczytać o celach kształcenia w zakresie poznawczym, gdzie zwracają uwagę następujące postulaty oczekiwane od ucznia: „umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj" (pkt 10) oraz „umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych" (pkt 12). Uważam, że brak odrębnego przedmiotu, uczącego o różnorodności religijnej współczesnego świata, w poważny sposób zakłóca realizację powyższych celów i oczekiwanych umiejętności, gdyż trudno zrozumieć świat w sposób dojrzały, a także być na niego otwartym, nie posiadając informacji na temat bogactwa religii i duchowości we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Jest to o tyle zastanawiające, że ustawodawca chciałby jednocześnie, aby w zakresie edukacji społecznej uczeń posiadał następującą umiejętność: „szanuje zwyczaje i tradycje różnych grup społecznych i narodów, przedstawia i porównuje zwyczaje ludzi, np. dotyczące świąt w różnych regionach Polski, a także w różnych krajach" (pkt 9). Zasadne jest pytanie, jak szanować cudze zwyczaje (w tym te o charakterze religijnym), nie mając szerszej możliwości zapoznania się z nimi w toku edukacji humanistycznej?

Ta sama wątpliwość powstaje, kiedy czytelnik Podstawy programowej dochodzi do części XIII – *Etyka*, gdzie oczekuje się, że uczeń: „ma świadomość, że każdej osobie ludzkiej, także jemu, należy się szacunek, że szacunkiem należy obdarzać także wspólnoty osób – rodzinę, klasę, naród (ojczyznę), w tym wspólnotę religijną – a także symbole tych wspólnot". Aby poznać symbole innych wspólnot religijnych, oraz ich historię i znaczenie, potrzebny byłby przedmiot religioznawstwo, który jednak nie figuruje na listach lekcji szkolnych.

Studiując dalej Podstawę programową, można zwrócić uwagę na inne umiejętności, jakie miałyby być rozwijane wśród uczniów według ustawodawcy. Zwraca tu uwagę trzeci punkt: „poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł". W religioznawstwie tymi różnymi źródłami jest bogactwo tekstów religijnych na świecie – Biblii różnych wyznań, Talmudu, Koranu, Bhagavad-Gity i wielu innych ciekawych poznawczo oraz duchowo źródeł. Jednak wydaje się, że

Przytoczone w dalszej części artykułu cele i wymagania kształcenia dotyczące edukacji szkolnej w Polsce pochodzą z tego dokumentu.

w sytuacji nieobecności religioznawstwa w szkole, zasób takich tekstów nie będzie omawiany przez ucznia.

Na tym etapie analizy Podstawy programowej nietrudno zauważyć, że owe wybrane cele i umiejętności, spodziewane do osiągnięcia w kształceniu szkoły podstawowej, są ograniczone przez brak możliwości zapoznania ucznia z różnymi religiami świata w osobnym przedmiocie. Jednak tematyka religioznawcza rozproszona treściowo jest obecna w niektórych elementach programowych innych lekcji przedmiotowych o profilu humanistycznym. Przyjrzyjmy się obecnym rozwiązaniom, wynikającym z dokumentu, dotyczącym II etapu edukacyjnego (klasy IV-VIII).

Cele kształcenia poszczególnych przedmiotów a edukacja religioznawcza

W zakresie języka polskiego w celach kształcenia ogólnego przyjęto, iż zadaniem nauczyciela tego przedmiotu jest między innymi: „rozwijanie w uczniu ciekawości świata, motywacji do poznawania kultury własnego regionu oraz dziedzictwa narodowego” (pkt 3) oraz „kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur i szacunku dla ich dorobku” (pkt 4). Można oczywiście przyjąć, że lektury z zakresu polskiej i światowej literatury w pewnym stopniu umożliwią poznanie uczniom także wartości kulturowych obecnych w różnych religiach na świecie.

Również podstawa programowa dla języka obcego nowożytnego (w wersji II.2.DJ) przewiduje, iż może nastąpić: „wykorzystanie zajęć z języka obcego nowożytnego do rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowania postawy ciekawości, szacunku i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym, na przykład przez zachęcanie uczniów do refleksji nad zjawiskami typowymi dla kultur innych niż własna, stosowanie odniesień do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów oraz tworzenie sytuacji komunikacyjnych umożliwiających uczniom rozwijanie umiejętności interkulturowych” (pkt 9). Wydaje się, że nauka języka angielskiego, niemieckiego, czy rosyjskiego – jeśli nie będzie ograniczona do samego kształcenia językowego w obszarze gramatyki i słów, ale zostanie wykorzystana także do poznania wartości kulturowych, jakie znajdują się w Wielkiej Brytanii, Niemczech, czy Rosji – mogłaby zawierać też komponent religioznawczy (każdy z tych wpływowych krajów posiada swoje odrębne dziedzictwo religijne – anglikanizm, luteranizm czy prawosławie). Jednak wątpliwe jest, czy nauczyciel języka obcego nowożytnego będzie w stanie z uczniami zrobić taką lekcję

(bądź szereg spotkań) w sposób niepowierzchowny, zważywszy, iż jego głównym zadaniem jest wpajanie umiejętności językowych.

Stosunkowo dużo nawiązań do religii można zauważyć w celach kształcenia na przedmiocie historia. Podstawa programowa przewiduje tutaj dla klas V-VIII między innymi następujące umiejętności nabyte przez ucznia: „charakteryzuje strukturę społeczeństwa i system wierzeń w Egipcie, Grecji i Rzymie, religię starożytnego Izraela; wyjaśnia różnicę między politeizmem a monoteizmem” (pkt 3), „umiejscawia w czasie i przestrzeni narodziny oraz rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa” (pkt 6), dalej dla części II *Bizancjum i świat islamu*: „umiejscawia w czasie i przestrzeni zasięg ekspansji arabskiej i wyjaśnia wpływ cywilizacji muzułmańskiej na Europę” (pkt 1). W części IX *Złoty wiek w Polsce na tle europejskim* planuje się, iż uczeń: „wymienia przyczyny i następstwa reformacji, opisuje cele i charakteryzuje działalność Marcina Lutra i Jana Kalwina oraz przedstawia okoliczności powstania Kościoła anglikańskiego” (pkt 2), a także „wyjaśnia cele zwołania soboru trydenckiego i charakteryzuje reformę Kościoła katolickiego” (pkt 3). Podobnie w dziale X *Początki Rzeczypospolitej Obojga Narodów* przewiduje się, że uczeń: „charakteryzuje stosunki wyznaniowe i narodowościowe w Rzeczypospolitej; wyjaśnia główne założenia konfederacji warszawskiej”. W jednym z ostatnich działów (zapewne realizowanych w klasie VIII) ulokowano rolę Jana Pawła II i jego wpływ na przemiany społeczne oraz polityczne w Polsce.

Na lekcji historii Podstawa programowa przewiduje zatem sporo nawiązań o kontekście religioznawczym. Jednak rozległość treści tego przedmiotu powoduje, iż niestety i w tym przypadku wiadomości o religiach świata, jakie nabędzie uczeń, będą powierzchowne i podatne na zapomnienie. Dotyczyć to będzie szczególnie informacji odnośnie religii starożytnych oraz świata arabskiego, przerabianych w okolicach klasy V, co powoduje, że bez ponownych nawiązań uczeń nie utrwali sobie tej wiedzy w klasach późniejszych.

Pewne relacje z informacjami religioznawczymi mogą pojawić się w ramach Podstawy programowej do przedmiotu Wiedza o Społeczeństwie. W części IV *Prawa człowieka* do tego przedmiotu, w punkcie 7 spodziewane jest, że uczeń: „przedstawia przykłady działań organizacji pozarządowych na rzecz ochrony praw człowieka; uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się zjawiskom braku tolerancji wobec różnych mniejszości”. Polska jest krajem o bardzo dużej przewadze katolików nad wyznawcami innych religii, nie mniej w naszym kraju mamy mniejszościowe wspólnoty wyznaniowe, nie tylko na Podlasiu i Śląsku Cieszyńskim. Z kolei, w rozdziale VIII *Wspólnoty narodowe/etniczne i ojczyzna*, uczeń: „uzasadnia, że można pogodzić różne tożsamości społeczno-kulturowe (regionalną, narodową/etniczną, państwową/obywatelską, europejską); rozpoznaje przejawy ksenofobii, w tym rasizmu,

szowinizmu i antysemityzmu, oraz uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się tym zjawiskom" (pkt 5). Wydaje się, że aby zrozumieć, czym jest antysemityzm, trudno uniknąć informacji religioznawczych, na przykład czym był kiedyś antyjudajizm, na czym polegały religijne stereotypy na temat Żydów (zarzuty o porywanie dzieci na złożenie ofiar, rzekome profanacje komunii itp.).

Dość sporo odniesień do religioznawstwa przewidzianych jest w Podstawie w zapisach dla przedmiotu Etyka. W punktach 7 i 9 zapisano, że uczeń: „wyjaśnia różnice między etyką a moralnością oraz moralnością a obyczajowością, prawem i religią” oraz „wie, że ludzie reprezentujący różne kultury mogą wyznawać różne wartości i przekonania moralne; wyjaśnia, czym jest wielokulturowość”. W kształceniu na tym przedmiocie przewidziano również osobny dział VI, zatytułowany *Człowiek wobec Boga (sacrum)*. Znalazło się tutaj siedem punktów odnoszących się do wiedzy ucznia: „wie, że są ludzie wierzący w istnienie Boga i ludzie niewierzący w istnienie Boga”; „wie, że dla ludzi wierzących Bóg jest najwyższym dobrem (wartością) i źródłem prawa moralnego”; „wyjaśnia, czym są wartości chrześcijańskie, objaśnia ich uniwersalne znaczenie (roszczenie do uniwersalności)”; „wie, czym jest moralność świecka (laicka)”; „uzasadnia, dlaczego należy okazywać szacunek zarówno ludziom wierzącym, jak i niewierzącym”; „charakteryzuje komponenty moralne wielkich religii: judaizmu, hinduizmu, buddyzmu, chrześcijaństwa, islamu”; „nie dyskryminuje innych ludzi, ze względu na ich przekonania dotyczące sfery Sacrum”.

Ten cenny poznawczo blok z punktu widzenia religioznawstwa nie jest jednak w pełni zadowalający, ponieważ koncentruje się głównie na moralnym charakterze religii. Etyka stanowi oczywiście ważny aspekt różnych kościołów i wyznań, gdyż w zasadzie każde z nich ma konkretną doktrynę oraz swoją etykę religijną. Niemniej, religii nie można sprowadzić do samej moralności. Obok doktryny, poszczególne kościoły i związki wyznaniowe cechuje również posiadanie rytuałów oraz określonych instytucji. Tego na etyce już omówić nie można, gdyż przedmiot ten zakresowo skupia się na moralności i obyczajowości.

Ponadto, etyka ma odrębny status lekcyjny w polskich placówkach oświatowych. Zauważa to ustawodawca w Podstawie programowej, pisząc: „(...) ze względu na specyfikę zajęć z etyki jako zajęć nieobowiązkowych, od nauczyciela etyki wymagana jest daleko idąca autonomia, wyrażająca się w umiejętnym zaplanowaniu pracy dydaktycznej z powierzoną mu grupą uczniów oraz we właściwym doborze tematyki zajęć dostosowanej do wieku i możliwości intelektualnych, emocjonalnych i społecznych uczniów”. Taka formuła zajęć nie sprzyja zbyt dokładnemu omawianiu treści na lekcjach, jak i możliwości dotarcia z wiedzą religioznawczą do większej grupy uczniów (etyka jest przedmiotem fakultatywnym).

Religia a religioznawstwo w polskiej szkole

Po analizie Podstawy programowej dochodzimy do problemu, który nie jest wprost obecny w tym dokumencie, ale jego określona formuła została od 1991 roku wdrożona w polskich szkołach. Jest to zagadnienie lekcji religii. Przyjęte od początku lat dziewięćdziesiątych rozwiązanie, kontynuowane po dzień dzisiejszy, przewiduje obowiązkową obecność na lekcji religii ucznia (obecnie najczęściej w wymiarze 2 h w tygodniu), chyba że rodzic lub opiekun niepełnoletniego ucznia zadeklaruje chęć zapisania na etykę. Z różnych powodów rozwiązanie to ma wiele wad w edukacji szkolnej.

Przede wszystkim, stworzono wrażenie, że etyka stanowi przedmiot ideowo skierowany przeciw religii. Nie jest tak zarówno z powodów treściowych (istnieją zarówno etyki świeckie, jak też etyki religijne), jak i funkcjonalnych – teoretycznie ustawodawca przewidział, że uczeń może chcieć uczęszczać zarówno na religię, jak i na etykę. Dlaczego nie miałby być zainteresowany zarówno religią, jak i etyką?

Jednak w praktyce szkolnej ucznia albo się nie informuje o takiej możliwości, albo po prostu wychowanek szkoły zwyczajnie ze względów praktycznych wybiera jeden z tych przedmiotów, chcąc mieć mniej godzin lekcyjnych w szkole. Często jest to i tak religia, nawet jeśli uczeń wolałby chodzić na etykę. Dzieje się tak z różnych powodów, wśród których można wymienić: większy dostęp do kadry katechetów niż etyków na rynku oświatowym (tych pierwszych jest znacznie więcej), niekorzystny układ lekcji (gdzie dla etyki uczeń musiałby dłużej zostawać w placówce niż pozostali uczniowie), jak i czasami presja lokalnych władz kościelnych (szczególnie w mniejszych miejscowościach).

Należy zauważyć, iż religia w obecnej postaci jest *de facto* katechezą katolicką. Uczy się zatem w ramach tego przedmiotu wiadomości na temat katolicyzmu. Założenia są tutaj normatywne – uczeń ma nie tylko nabyć wiadomości na temat Kościoła katolickiego, ale czynnie rozwijać własną wiarę. Takie rozwiązanie jest odległe od podejścia religioznawczego, gdzie nie powinno się mieszać porządku wiedzy z porządkiem wiary. Religioznawca może oczywiście być wierzący, ale nie powinien tego wprost deklarować jako nauczyciel, gdyż inaczej wyrażałby określone sądy normatywne i nie nauczał już jako religioznawca. W tej perspektywie ważna jest również umiejętność porównywania różnych religii na świecie. Nawet w ramach chrześcijaństwa mamy obecnie wielość denominacji na świecie. W świecie protestanckim widoczne są kolejne „fale” nowej religijności. Niezwykle popularny, szczególnie w Ameryce Południowej (z której wywodzi się obecny papież Franciszek), jest tak zwany ruch zielonoświątkowy (pentekostalizm), nawet w krajach tra-

dycyjnie katolickich (jak Brazylia, Argentyna), intensywnie w ostatnich dekadach wypierający katolicyzm z przestrzeni publicznej¹⁵.

Nauczanie religii w Polsce podlega kontroli Kościoła katolickiego. Obecnie jeszcze obowiązuje podręcznik *Podstawa programowa katechezy* z 2010 roku, choć w fazie zaawansowanych przygotowań jest już nowa *Podstawa*, adekwatna do obecnych reform edukacyjnych, zatwierdzona w roku 2018 przez Episkopat (podręczniki na niej oparte mają jednak wejść w 2019 roku)¹⁶. Katechetyczne cele Autorów widać w poszczególnych wymaganiach szczegółowych wobec ucznia. Wymieńmy kilka przykładowych. Uczeń klasy IV-VI: „wskazuje, dlaczego chrześcijanin powinien poznawać Objawienie Boże i nauczanie Kościoła”; „opisuje działanie Ducha Świętego w Kościele i na świecie”; „przejawia postawę szacunku i zaufania Bogu”; „wskazuje w jaki sposób może dawać świadectwo wiary w podstawach życia codziennego”¹⁷. Są to wymagania aksjologiczno-wychowawcze w stosunku do postawy i zachowania ucznia. Oczywiście, za zgodą rodziców, szkoła ma prawo nie tylko nauczać, ale i wychowywać uczniów, przygotowywać ich do świata wartości, w tym wartości katolickich. Katecheza szkolna, przy wszystkich wyżej wymienionych zastrzeżeniach, jest też pewną postacią przedmiotu humanistycznego, gdyż dotyczy ważnego aspektu człowieczeństwa i kultury, jakim jest religia katolicka. Wydaje się jednak, że edukacja humanistyczna bez komponentu religioznawczego jest uboższa. Dlaczego katolik nie miałby również mieć wiedzy o innych religiach na świecie? Inną kwestią jest również to, że przecież niewierzący uczeń może również być zainteresowany katolicyzmem z perspektywy religioznawczej, chcąc na przykład zrozumieć historię religii i współczesne relacje między państwem a kościołem.

Można dostrzec w Podstawie programowej katechezy także elementy religioznawstwa w kilku miejscach. Dla III etapu edukacyjnego – gimnazjum – przewidziano, że uczeń na religii: „porównuje religie świata, określając specyfikę chrześcijaństwa”, a w treściach zaplanowano naukę elementów religii niechrześcijańskich, to jest powstanie, podstawowe założenia i informacje o występowaniu judaizmu, buddyzmu, hinduizmu i islamu¹⁸. Problem w tym, że zaraz pod tym, w tej samej rubryce treściowej, umieszczono także „cechy charakterystyczne sekt i metody ich działania oraz skutki przynależności do sekt”, uczeń natomiast „uzasadnia właściwą postawę chrześcijanina wobec sekt”¹⁹. Inne religie są w domyśle kojarzone z sektami, z czymś przed

¹⁵ L. Jańczuk, *Przyczyny rozwoju pentekostalizmu w Ameryce Łacińskiej*, *Rocznik Teologiczny*, 2016, 58(1), s. 123-135.

¹⁶ *Episkopat przyjął nową podstawę programową katechezy*, <https://ekai.pl/episkopat-przyjal-nowa-podstawa-programowa-katechezy/> [dostęp: 15.02.2019].

¹⁷ *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010, s. 40-42.

¹⁸ Tamże, s. 58.

¹⁹ Tamże.

czym potencjalnie katolik powinien się bronić. Takie defensywne nastawienie nie sprzyja dyskursowi religioznawczemu. Wśród badaczy pojawia się krytyka obecnej edukacji religijnej, gdzie zauważa się nieefektywność obecnych metod lekcji religii bądź chęć pojednawczego wygaszenia sporu etyka – religia w polskiej, także wśród duchownych zajmujących się pedagogiką, religii²⁰.

Próby i perspektywy uobecnienia religioznawstwa w edukacji szkolnej

Pedagogika porównawcza dostarcza różnych modeli nauczania religii w Europie. Ciekawe jest rozwiązanie niemieckie, w ramach którego również istnieje przedmiot „religia” (katolicka bądź ewangelicka, zależnie od miasta czy landu). Podręczniki do nauki religii w Niemczech mają charakter dużo bardziej religioznawczy. Przedstawia się w nich różne religie, nie przesądzając, która z nich jest aksjologicznie ważniejsza. Uczeń ma możliwość porównania Biblii z Koranem i Talmudem, w tych podręcznikach wiele jest także miejsca na konieczność dialogu z wyznawcami innych religii. Jest to model edukacji religijnej opartej na dialogu, gdzie konfesyjność jest znacznie mniej akcentowana niż w polskiej edukacji religijnej²¹.

Pojawiały się próby opracowania w Polsce odrębnych podręczników do przedmiotu religioznawstwo²², jak i pilotażowe próby wprowadzenia takiego przedmiotu do szkół. Jednak bez trwałych efektów. Przyczyny były różnorodne. W edukacji szkolnej okresu PRL wprowadzanie religioznawstwa do szkół przez zwolenników katolickich wartości było odbierane jako element ofensywy ówczesnej, oficjalnej ideologii marksistowsko-leninowskiej. Wrażenie to nie było mylne, gdyż istotnie działania ówczesnych władz oświatowych, przygotowujących podręcznik do religioznawstwa na podstawie sowieckiego podręcznika Ugrinowicza²³, były częściowo inspirowane z pobudek ideologicznych, jawnie zmierzających do wspierania ateizacji społeczeństwa i szkoły. Działaniom tym próbował przeciwdziałać pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku krakowski Instytut Religioznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, którego pracownicy w specjalnej ekspertyzie doradzali, aby wprowadzić przedmiot religioznawstwo do szkół, ale bez uwikłań

²⁰ D. Stępkowski, *Szkoła miejscem kształtowania kompetencji moralno-etycznej i kompetencji religijnej*, Paedagogia Christiana, 2015, 1(35), s. 231.

²¹ E. Zalewska, *Dialog jako podstawowy wymiar relacji w sferze sacrum i profanum w niemieckich podręcznikach do edukacji religijnej*, Przegląd Religioznawczy, 2018, 3(269), s. 17-38.

²² Zob. H. Grzymała-Moszczyńska, J. Majchrowski (red.), *Religioznawstwo. Podręcznik dla nauczyciela*, Warszawa 1989.

²³ Zob. D.M. Ugrinowicz, *Wstęp do religioznawstwa teoretycznego*, Warszawa 1977.

wspierających określony system aksjologiczny przeciw innemu²⁴. Zaproponowano alternatywny program lekcji religioznawstwa, przewidziany dla szkół średnich. Proponowano wprowadzenie na 32 godzinach lekcyjnych 16 tematów, składających się na 4 bloki: (1) religia jako zjawisko społeczne, (2) religie współczesnego świata, (3) kościoły, religijność, problematyka wyznaniowa w PRL, (4) problemy światopoglądu.

Z perspektywy czasu widać, że i ten program uległ dezaktualizacji, jednak nadal przynajmniej pierwszy i drugi moduł jest czymś, co mogłoby wzbogacić polską edukację szkolną. Wciąż aktualna wydaje się również większość celów nauczania religioznawstwa, postulowanych już wcześniej, takich jak: (1) ukazywanie źródeł historii i funkcji religii, (2) pokazanie humanistycznego wymiaru religii, (3) rozwijanie refleksji, (4) kształtowanie tolerancji, (5) budzenie zainteresowania problematyką moralności i obyczajowości różnych grup religijnych²⁵. Wszystkie te cele nauczania są wciąż aktualne jako cenne postulaty w polskiej edukacji szkolnej.

Zakończenie

Wiele wskazuje na to, że problem nieobecności religioznawstwa w polskiej edukacji będzie się nasilać – wraz z „pełzającą” sekularyzacją społeczeństwa polskiego, napływem migrantów (warto zauważyć, że znaczną większość dużej diaspory Ukraińców mieszkających w Polsce stanowią prawosławni bądź grekokatolicy), zmianami w postawach polskiej młodzieży, która coraz mniej akceptuje model autorytatywny nauczania²⁶, jak i przemianach aksjologicznych w samym społeczeństwie²⁷.

Trafną refleksją dzieli się w tej kwestii Szymon Dąbrowski:

współczesne pokolenie jest niejako naznaczone techniką, przez co uznaje ją za coś oczywistego i niezbywalnego. Katecheza szkolna, będąc z założenia w opozycji do techniki i szybkich mediów, staje również w opozycji do młodego człowieka. Ta opozycja ma swoje dalsze konsekwencje – nauczanie religijne, nie biorąc pod uwagę i dezawuuując tendencje technologizacji świata, ponownie dzieli i antagonizuje całą strukturę dzisiejszej rzeczywistości społecznej. Młode pokolenie jest w nieustannym chaosie rozpadu

²⁴ H. Hoffman, A. Książek, *Religioznawstwo w szkole – polskie doświadczenia*, Pantheon. Religioznawczy Czasopis, 2010, 6, s. 38.

²⁵ *Stan religioznawstwa w szkołach średnich. Wstępny raport z badań*, Instytut Religioznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988, s. 13-15 za: H. Hoffman, A. Książek, *Religioznawstwo w szkole*, s. 42.

²⁶ J. Baniak, *Od akceptacji do kontestacji: moralność katolicka w krytycznym ujęciu i ocenie młodzieży polskiej*, Warszawa 2015.

²⁷ *The Age Gap in Religion Around the World*, <https://www.pewforum.org/2018/06/13/the-age-gap-in-religion-around-the-world/>, [dostęp: 24.04.2019].

i włączania na nowo, jest coraz mniej rzeczy pewnych, płynność dominuje w każdym przejawie ludzkiego życia. Jednocześnie istnieje jednak powierzchowna, lecz fundamentalna pewność o istnieniu sfery wolności, która przynależy każdemu człowiekowi w sposób automatyczny i absolutny. Katechetyka katolicka posługuje się często podziałem na rzeczywistość godną i niegodną, moralną i niemoralną, gdzie sfera wirtualna, medialna czy internetowa nie lokuje się raczej w tej pierwszej. Działanie to separuje niejako dwa światy, sacrum i profanum, a co najgorsze automatycznie umiejscawia to młodego człowieka w tej drugiej przestrzeni²⁸.

Dobrym przykładem, ilustrującym problem zrozumienia języka używanego przez młodzież w przestrzeni medialnej, są memy religijne. Kwestię tę przebadalem w innych publikacjach²⁹, natomiast nowym zjawiskiem jest próba utrzymania kontroli przez instytucje kościelne nad twórczością religijną młodych katolików, którzy chcieliby w nowoczesny sposób przeżywać swoją wiarę. W przypadku memu wielkanocnego autorstwa Dayenu, przedstawiającego postać Chrystusa na tle cienia zajęczka, ze strony krakowskiej kurii padł zarzut o profanację³⁰. Kościół ma zatem problemy także ze zrozumieniem wrażliwości młodych osób, identyfikujących się z wartościami katoliczki, ale przeżywającymi je na swój sposób.

Znaczny spadek identyfikacji z wartościami religijnymi wśród młodych dorosłych w Polsce (przez których rozumie się tu osoby do 40. roku życia) zauważono w porównawczych badaniach Pew Research Center w 2018 roku (co ciekawe, równie duży spadek religijności zauważono wśród młodych dorosłych w islamsko-szyickim Iranie). Widać to także w stosunku społeczeństwa do poszczególnych przekonań religijnych w katolicyzmie. Na przykład, w badaniu CBOS z 2015 roku 30% Polaków wierzy w reinkarnację (nieuznaną w katolicyzmie), tylko 56% wierzy w istnienie piekła. Wysoki odsetek nie wierzy w tak ważne prawdy dla katolicyzmu, jak zmartwychwstanie zmarłych (29%)³¹.

Należy jednak pamiętać, iż spadek zainteresowania dogmatami i praktykami religijnymi, czy częściowa erozja tożsamości katolickiej, nie musi oznaczać braku zainteresowania zjawiskiem religii i duchowości (na co wskazuje rozwój postsekularyzmu w filozofii i kulturze³²). Szkolnictwo polskie nie może rozwijać się w izolacji odnośnie przemian społeczno-kulturowych

²⁸ S. Dąbrowski, *(Po)wolna edukacja religijna*, [w:] *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Wrocław 2017, s. 146.

²⁹ J. Iwanicki, *Wybrane memy religijne. Semilogiczne studium przypadków*, Humaniora. Czasopismo Internetowe, 2018, 1(21), s. 81-104.

³⁰ *Oświadczenie Dayenu*, https://www.facebook.com/search/top/?q=dayenu&epa=SE-ARCH_BOX [dostęp: 24.04.2019].

³¹ CBOS, *Komunikat z badań. Kanon wiary Polaków*, 2015, 29, s. 8.

³² J. Iwanicki, *Procesy sekularyzacyjne a filozofia sekularna i postsekularna. Tradycje i współczesność*, Poznań 2014, s. 111-118.

w swoim otoczeniu. Wiele wskazuje zatem, że dyskusja o kształceniu nauczania religii w szkołach będzie się odnawiać. Być może wróci wówczas kwestia obecności religioznawstwa w edukacji szkolnej w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

- Baniak J., *Od akceptacji do kontestacji: moralność katolicka w krytycznym ujęciu i ocenie młodzieży polskiej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015.
- CBOS, *Komunikat z badań. Kanon wiary Polaków*, 2015, 29.
- Dąbrowski S., *(Po)wolna edukacja religijna*, [w:] *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Drozdowicz Z. (red.), *Zarys encyklopedyczny religii*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992.
- Drozdowicz Z., *Filozofia włoska w epoce Odrodzenia i Oświecenia*, Wydawnictwo Naukowe WNS UAM, Poznań 2012.
- Drozdowicz Z., Stachowski Z. (red.), *Ilustrowana encyklopedia religii świata. Kościoły, wyznania, kultury, sekty, nowe ruchy religijne*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2002.
- Eliade M., *Traktat o historii religii*, przekł. J. Wierusz-Kowalski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.
- Episkopat przyjął nową podstawę programową katechezy*, <https://ekai.pl/episkopat-przyjal-nowa-podstawa-programowa-katechezy/> [dostęp: 15.02.2019].
- Grzymała-Moszczyńska H., Majchrowski J. (red.), *Religioznawstwo. Podręcznik dla nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Hoffman H., *Dzieje polskich badań religioznawczych 1873-1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Hoffman H., Książek A., *Religioznawstwo w szkole – polskie doświadczenia*, Pantheon. Religionistický Časopis, 2010, 6.
- Iwanicki J., *Procesy sekularyzacyjne a filozofia sekularna i postsekularna. Tradycje i współczesność*, Wydawnictwo Naukowe WNS UAM, Poznań 2014.
- Iwanicki J., *Mediatyzacja treści religijnych we współczesnej kulturze popularnej i internetowej*, Humaniora. Czasopismo Internetowe, 2017, 2(18).
- Iwanicki J., *Wybrane memy religijne. Semiologiczne studium przypadków*, Humaniora. Czasopismo Internetowe, 2018, 1(21).
- Jańczuk L., *Przyczyny rozwoju pentekostalizmu w Ameryce Łacińskiej*, Rocznik Teologiczny, 2016, 58(1).
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 1994.
- Mariański J., *Sekularyzacja, desekularyzacja, nowa duchowość: studium socjologiczne*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.
- Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, WAM, Kraków 2010.
- Oświadczenie Dayenu*, https://www.facebook.com/search/top/?q=dayenu&epa=SEARCH_BOX [dostęp: 24.04.2019].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy

- oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2017.039.0000356.rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-podstawy-programowej-ksztalcenia-ogolnego-dla-szkoly-podstawowej-w-tym-dla-uczniow-z-niepelnosp.html> [dostęp: 15.02.2019].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych, <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2018.186.0001818.rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-dziedzin-nauki-i-dyscyplin-naukowych-oraz-dyscyplin-artystycznych.html> [dostęp: 15.02.2019].
- Stan religioznawstwa w szkołach średnich. Wstępny raport z badań*, Instytut Religioznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988.
- Stępkowski D., *Szkoła miejscem kształtowania kompetencji moralno-etycznej i kompetencji religijnej*, Paedagogia Christiania, 2015, 1(35).
- The Age Gap in Religion Around the World*, <https://www.pewforum.org/2018/06/13/the-age-gap-in-religion-around-the-world/>, [dostęp: 24.04.2019].
- Ugrinowicz D.M., *Wstęp do religioznawstwa teoretycznego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1977.
- Weber M., *Etyka gospodarza religii światowych*, przekł. T. Zatorski, G. Sowiński, D. Motak, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2006.
- Zalewska E., *Dialog jako podstawowy wymiar relacji w sferze sacrum i profanum w niemieckich podręcznikach do edukacji religijnej*, Przegląd Religioznawczy, 2018, 3(269).
- Zależności między nową klasyfikacją dziedzin i dyscyplin a wcześniej obowiązującym wykazym i systematyką OECD*, <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2018/09/nowy-podzia-dyscyplin-tabela.pdf> [dostęp: 24.04.2019].
- Zduniak A., *Religijność, duchowość, nowa duchowość – próba teoretycznego rozgraniczenia kluczowych pojęć współczesnej socjologii religii*, Przegląd Religioznawczy, 2017, 2(264).

ANNA STROJNA-KRZYSTANEK

ORCID 0000-0003-1690-1543

Biblioteka Politechniki Krakowskiej

KOBIETY NA POLITECHNICE LWOWSKIEJ

ABSTRACT. Strojna-Krzystanek Anna, *Kobiety na Politechnice Lwowskiej* [Women at the Lviv Polytechnic]. Studia Edukacyjne nr 53, 2019, Poznań 2019, pp. 423-436. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.53.24

The author of the article wants to picture the education opportunities for females in the 19th and 20th centuries at higher education institutions. The article brings forward the characters of women associated before World War II with the oldest technical university in Poland, the Lviv Polytechnic, detailing their contribution to the development of Polish science.

Key words: education of women in the XIX century, education of women in the XX century Lviv Polytechnic, interwar period

Wydawać by się mogło, że pisząc o historii kobiet w szkołach wyższych na ziemiach polskich, sięgniemy do bardzo odległych czasów. Tymczasem, za początek możemy umownie przyjąć dopiero rok 1897, kiedy to kobiety zostały oficjalnie włączone do edukacji akademickiej. Badacze historii oświaty chętnie podejmowali temat wykształcenia kobiet w XIX wieku i na początku XX wieku, skupiając się głównie na ich obecności oraz roli w środowiskach uniwersyteckich. Trudno jednak natrafić na opracowania podejmujące ten temat w odniesieniu do uczelni technicznych.

Kobiety nie mogły studiować, a przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać w nałożonych na nie ograniczeniach społecznych i formalnych. Charakter tych pierwszych można oddać, powtarzając za Marią Magdaleną Beszterdą:

Wciąż w najlepsze się miała tendencja do wychowywania panienek na mimozy i łaskawe flamy, które strzelały oczyma zza wachlarza w poszukiwaniu męża albo zdo-

bywały tak niezbędne do życia umiejętności jak haftowanie na kordonku czy gry na pianinie¹.

Powodów formalnych należy zaś upatrywać w systemach oświaty panujących na terenie zaborów. Na szczególną uwagę zasługuje zabór austriacki, w obrębie którego znalazła się lwowska politechnika. Od momentu założenia uczelni technicznej we Lwowie przepisy jasno określały, że przepustkę do studiowania, jak i dyplom szkoły wyższej mogą otrzymać absolwenci, którzy wykażą się „świadectwem ukończenia z dobrym postępem szkoły realnej lub gimnazjum”². Maturę można było uzyskać, zdając kończący szkołę średnią egzamin państwowy. Nie byłoby w tym nic szczególnego, gdyby nie fakt, że kształcenie państwowe dla obu płci ograniczało się do etapu szkoły powszechnej. Szkoły średnie państwowe były przeznaczone tylko dla mężczyzn. Nieliczne prywatne gimnazja żeńskie miały odrębny program nauczania, ponadto obowiązujące przepisy zabraniały tym instytucjom przeprowadzania egzaminu dojrzałości. Tak więc formalne wymogi, poparte panującym powszechnie przekonaniem o niemożności uczestnictwa kobiet w nauce ze względu na posiadane przez nie cechy biologiczne i psychiczne³, decydowały o tym, że płeć była wyznacznikiem poziomu wykształcenia Polaków.

Zmiany w sposobie kształcenia kobiet na ziemiach polskich w II połowie XIX wieku wymusiła jednak sytuacja społeczno-polityczna. Zrywy niepodległościowe, ukaz uwłaszczeniowy chłopów spowodowały między innymi na tyle głębokie przeobrażenia w strukturze społecznej, że również głos kobiet w sprawie równouprawnienia naukowego i zawodowego stał się donośniejszy. Prace rozpoczęto od niezbędnego reformowania szkolnictwa średniego. W ich przebieg włączyły się organizacje społeczne, kościelne oraz prywatne osoby, które podjęły się zakładania gimnazjów żeńskich z nowatorskim, jak na owe czasy, programem nauczania. Szkoły te wyrównując poziom kształcenia w stosunku do gimnazjów męskich, z czasem w niczym im już nie ustępowały.

Kobiety pozbawione jednak możliwości kontynuowania nauki na rodzimych uczelniach, zostały niejako zmuszone do studiowania poza granicami kraju. W roku 1863 jako pierwszy swoje podwoje dla polskich studentek otworzył uniwersytet w Zurychu. Polki studiowały jeszcze we Francji, Anglii, Belgii⁴. O ich wielkiej determinacji w zdobywaniu wiedzy może

¹ M.M. Beszterda, *Stryjeńska. Diabli nadali: Lambda alboskrzydła pod łózką: recenzje*, <http://ksiazki.onet.pl/recenzje/stryjenska-diabli-nadali-angelika-kuzniak-recenzja/scf3ff> [dostęp: 19.07.2017].

² W. Zajączkowski, *C. k. Szkoła politechniczna we Lwowie*, Lwów 1889, s. 35.

³ A. Kołodziejczyk, *Czy kobiety są dyskryminowane w nauce? A w innych dziedzinach?*, <http://pg.edu.pl/documents/1152961/1184550/calosc.pdf>, [dostęp: 19.07.2017].

⁴ A. Dominiczak, *Edukacja kobiet*, <http://www.cpk.org.pl/plik,66,edukacja-kobiet-pdf.pdf>, [dostęp: 19.07.2017].

poświadczyć fakt, iż to one (obok Rosjanek) stanowiły największą grupę obcych studentek uczelni w Paryżu i Monachium. Studiowały na uniwersytetach, głównie medycynę⁵. Kiedy niektóre Polki wyjeżdżały na studia za granicę, w Polsce we wszystkich zaborach zaczęto otwierać instytucje, które stanowiły substytut szkół wyższych. Pierwszą tego rodzaju instytucję założył w 1868 roku Adrian Baraniecki w Krakowie. Podstawowym założeniem Wyższych Kursów dla Kobiet była ich dostępność. Mogły w nich uczestniczyć wszystkie kobiety, bez względu na pochodzenie klasowe czy wyznanie. Wysoki poziom nauczania sprawił, że z czasem zaczęli na nie uczęszczać również mężczyźni.

Ten sposób zdobywania wiedzy zyskał ogromną popularność od samego początku. Podjęto nawet starania o przekształcenie tej instytucji w szkołę wyższą dla kobiet, ale inicjatywa spotkała się ze stanowczym sprzeciwem władz austriackich. Widząc jednak rosnące zainteresowanie kursami, dokonano zmian organizacyjnych i roczny kurs przekształcono w dwuletni. Naukę można było pobierać na wydziałach: Historyczno-Literackim, Przyrodniczym oraz Sztuk Pięknych. Wykładowcami byli profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego, Akademii Sztuk Pięknych, a także literaci. W trakcie funkcjonowania Wyższych Kursów dla Kobiet, czyli do 1924 roku, ukończyło je prawie 7 tysięcy kobiet. Wśród absolwentek było wiele znanych osobowości, jak Olga Boznańska, czy związana później z Politechniką Lwowską Helena Krzemieniewska. Wśród liczących się inicjatyw tego typu należy wymienić jeszcze Uniwersytet Latający. Działał on w Warszawie od 1883 do 1905 roku, a w 1906 został przekształcony w Towarzystwo Kursów Naukowych. Uniwersytet zwany był też „babskim”, bo około 70 procent słuchaczy stanowiły kobiety. W 1893 roku prowadzono tam wykłady na trzech wydziałach: Nauk Społecznych, Historyczno-Filologicznym (z Pedagogiką) oraz Matematyczno-Przyrodniczym⁶. Wysoko wykwalifikowana kadra nauczycielska i poziom nauczania, wyższy niż na zrutyfikowanym Uniwersytecie Warszawskim, sprawiły, że ukończyło go prawie 5 tysięcy kobiet⁷. Do najslawniejszych absolwentek należały: Maria Skłodowska-Curie, Alicja Dorabalska, Jadwiga Sikorska i Stanisława Dowgiałłówna – późniejsze pierwsze wolne słuchaczki tak zwanej hospitantki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wymienione instytucje dostarczały wiedzy na poziomie szkół wyższych, jednak ich absolwenci nie mieli uprawnień do wykonywania wyuczonego zawodu. Absolwentki kursów bardzo często kontynuowały więc naukę na

⁵ J. Suchmiel, *Emancypacja naukowa kobiet w uniwersytetach w Krakowie i Lwowie do roku 1939*, http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/2868/Pedagogika_13_115.pdf, [dostęp: 20.09.2017].

⁶ D. Zamojska, *Akademicy i urzędnicy: kształtowanie ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915-1920*, Warszawa 2009, s. 23.

⁷ P. Bunio i in., *Idealistki, siłaczki, reformatorki: kobiety w nauce polskiej*, Łódź 2007, s. 16.

studiach zagranicznych, ponieważ dopiero uzyskanie dyplomu ukończenia studiów pozwalało podjąć pracę zawodową.

Studiując za granicą, kobiety zetknęły się z ruchem feministycznym, coraz szerzej rozlewającym się na Europę. Polki również włączyły się w walkę o równouprawnienie, przy czym w Polsce feminizm miał inny wydźwięk. Z największą siłą wyrażał się właśnie w kwestii walki o oświatę. „Największą krzywdą jest więc brak oświaty” – pod tym hasłem polskie feministki zaczęły domagać się prawa do studiowania, prawa do nauki. Władze uczelni nie zajęły oficjalnego stanowiska względem tych żądań i nowej sytuacji. Wielokrotnie do zwierzchników w Wiedniu kierowano więc zapytania o wykładnię, jak postępować kiedy o przyjęcie na studia ubiegają się panie. Wreszcie w 1878 roku Ministerstwo Wyznań i Oświecenia wydało rozporządzenie o uczęszczaniu kobiet na wykłady w charakterze hospitantek. Tym samym, aktem tym uregulowano sprawę kobiet studiujących na zagranicznych uczelniach, zezwalając na nostryfikację uzyskanych przez nie dyplomów.

Ten pozornie rewolucyjny dokument nie rozwiązywał w pełni występujących problemów. Mając na względzie jakość kształcenia, stwierdzono, że na najwyższym etapie musi się ono odbywać dla każdej płci oddzielnie. Mogło wydawać się, że ten idący naprzeciw oczekiwaniom płci pięknej zapis ułatwi wstęp na uczelnie. W praktyce wyglądało inaczej.

Brak możliwości finansowych, organizacyjnych i sprzeciw konserwatywnego środowiska akademickiego spowodowały, że nie wprowadzono takiego rozwiązania, które by to umożliwiło. W wyjątkowych przypadkach kobiety mogły być „dopuszczone do regularnych dla męskiej młodzieży przeznaczonych wykładów uniwersyteckich”. Warunkiem miało być uzyskanie pozwolenia od prowadzącego wykład i rady wydziału na uczelni. Jeśli kobieta zdobyła takie pozwolenie, to i tak przepis zabraniał jej uzyskania statusu studenta nadzwyczajnego, zaliczeń i urzędowych poświadczeń o uczęszczaniu na studia, także dopuszczenia do wykładów. Kobiety mogły być wyłącznie hospitantkami, czyli mogły przybywać na uczelnie „zawsze tylko na pojedyncze, wyraźnie oznaczone wykłady”⁸.

Mimo tych ograniczeń, w 1880 roku wpłynął pierwszy wniosek o zgodę na studiowanie na Uniwersytecie Jagiellońskim, a w latach następnych napływały kolejne. Jednak do 1894 roku żadnej kobiecie, powołującej się na to rozporządzenie, nie pozwolono uczestniczyć w wykładach. Przełom nastąpił niespodziewanie w 1894 roku, podczas Kongresu Pedagogicznego we Lwowie, kiedy to Kazimiera Bujwidowa w zaimprovizowanym przemówieniu przekonała większość uczestników spotkania do głosowania za

⁸ W.K. Kumaniecki, *Zbiór najważniejszych przepisów uniwersyteckich*, [s.n.], Kraków 1913, s. 45-46.

możliwością studiowania kobiet na polskich uniwersytetach w charakterze zwyczajnych słuchaczek. Środowisko akademickie nie mogło dłużej wykazywać biernej postawy wobec zmian, jakie dokonywały się w procesie edukacji kobiet. Wpłynięcie kolejnych podań o zgodę na studia na Uniwersytecie Jagiellońskim spowodowało oficjalną debatę o edukacji kobiet na szczeblu wyższym. W tym samym roku przyjęte zostały na studia trzy farmaceutki: Janina Kosmowska, Jadwiga Sikorska i Stanisława Dowgiałłówna⁹. Słusznie upominały się one o pełne prawa jako studentki. Samo zdobycie wykształcenia już nie wystarczało, one chciały pracować w wyuczonym zawodzie. Jednakże, przepisy na uniwersytetach jasno stwierdzały, że tylko matura daje prawo do studiowania i zdobycia dyplomu. Pokonanie tej formalnej przeszkody nastąpiło dopiero w 1896 roku. Wtedy utworzono pierwsze gimnazjum żeńskie z programem odpowiadającym gimnazjum męskiemu, a dziewczęta zostały dopuszczone do egzaminów maturalnych na zasadach obowiązujących w szkołach męskich¹⁰. W niedługim czasie władze Uniwersytetu Jagiellońskiego podjęły decyzję i w 1897 roku oficjalnie zezwoliły kobietom na studiowanie na Wydziale Filozoficznym, a w 1900 roku – na Wydziale Lekarskim¹¹.

Środowisko profesorów szkół wyższych w kwestii kształcenia kobiet na szczeblu wyższym było podzielone. Wielu przejawiało podejście konserwatywne, całkowicie wykluczając udział kobiet w tej formie edukacji. Nie brakowało też profesorów aprobujących i wspierających dążenia płci pięknej. Ich postawa była niejako kompromisem wypracowanym pomiędzy obowiązującymi jeszcze przepisami, które zakazywały kobietom nauki w szkołach wyższych, a presją wywieraną przez coraz liczniejszą grupę pań zabiegających o możliwość studiowania. Wielu włączyło się więc w działania, realnie pomagając im w dostępie do wiedzy. Jako przykład można wymienić prowadzone przez profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego wykłady na Wyższych Kursach dla Kobiet w Krakowie¹².

Lwowskie środowisko jeszcze inaczej ustosunkowało się do problemu kształcenia kobiet na Uniwersytecie Jana Kazimierza. W 1896 roku władze tej uczelni podjęły decyzję o uruchomieniu Towarzystwa Kursów Akademickich dla Kobiet. Oferta była skierowana tylko i wyłącznie do kobiet. Ta

⁹ A. Smywińska, *W poszukiwaniu prababek – o pierwszych filozofkach z Uniwersytetu Jagiellońskiego (1897-1939)* <http://etyka.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2013/6/45scrd/09-Smywska-w-poszukiwaniu-prababek.pdf>, [dostęp: 20.07.2017].

¹⁰ *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772-1918*, red. nauk. Julian Dybiec i in., Rzeszów 2015, s. 85.

¹¹ U. Perkowska, *Kobiety w Uniwersytecie Jagiellońskim*, https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/99/7-8/artykuly/kobiety_na_uj.htm, [dostęp: 20.07.2017].

¹² R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław 1990, s. 121.

słuszna inicjatywa okazała się, niestety, spóźniona¹³. Otwarcie UJ dla kobiet w 1897 roku spowodowało, że pomimo początkowo dużej frekwencji kursy zamknięto już w 1899 roku.

Udział kobiet w życiu, kształceniu na uczelniach systematycznie wzrastał. Naturalna stała się więc ich potrzeba oraz chęć pracy naukowej w tych placówkach. W 1907 roku uzyskały one zgodę na zajmowanie stanowisk asystenckich na uniwersytetach¹⁴. Był to kolejny krok ku większej swobodzie i zaznaczaniu obecności kobiet w nauce. W zupełnie odmiennej sytuacji były kobiety, które chciały studiować nauki ścisłe na Politechnice Lwowskiej. Ta uczelnia nadal pozostawała dla nich niedostępna. Przełom nastąpił w 1911 roku.

Rok, w którym Polska odzyskała niepodległość, przyniósł kobietom formalną równość polityczną i społeczną. Obecność kobiet na politechnice została usankcjonowana rozporządzeniem wydanym w 1919 roku.

Od roku naukowego 1919/20 począwszy, kobiety ubiegające się o przyjęcie na słuchaczki zwyczajne mogą być zapisywane w tym charakterze, o ile wykażą się warunkami wymaganymi przy zapisie od kandydatów na słuchaczy zwyczajnych¹⁵.

Od 1918 roku władze oświatowe rozpoczęły intensywną pracę nad scalaniem wielu modeli kształcenia w jeden system edukacji. Do prac nad nową ustawą dotyczącą szkolnictwa zostali zaproszeni przedstawiciele środowiska krakowskiego i lwowskiego. Zaskakująca była postawa tego ostatniego, reprezentowanego przez Uniwersytet Jana Kazimierza i Politechnikę Lwowską, względem profesury kobiet. W projekcie do ustawy rzecznicy tych instytucji uznali, że „Profesorami mogą być tylko mężczyźni”¹⁶. Na szczęście ten zapis nie zyskał aprobaty i został skreślony. Nowa ustawa zaczęła obowiązywać od 1920 roku. Kobiety mogły studiować i zdobywać stopnie doktorskie. Coraz liczniej obsadzano nimi niższe stanowiska naukowe. Ruszyły więc szturmem na Politechnikę¹⁷.

W historię każdego wydziału Politechniki Lwowskiej wpisane są losy wielu kobiet, których biografie stanowią nie tylko ilustrację przemian zachodzących w oświacie, ale również świadectwo ich indywidualnego wkładu w rozwój nauki.

¹³ *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772-1918*, s. 275.

¹⁴ *Kobieta i kultura: kobiety wśród twórców kultury intelektualnej i artystycznej w dobie rozbiorów i w niepodległym państwie polskim*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa, 1996, s. 141.

¹⁵ *Program Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1920/21*, <http://delibra.bg.polsl.pl/dlibra/docmetadata?id=117>, [dostęp: 20.07.2017].

¹⁶ D. Zamojska, *Akademicy i urzędnicy*, s. 166.

¹⁷ J. Piłatowicz, *Politechnika Lwowska w dwudziestoleciu międzywojennym*, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Kwartalnik_Historii_Nauki_i_Techniki/Kwartalnik_Historii_Nauki_i_Techniki-r1991-t36-n1/Kwartalnik_Historii_Nauki_i_Techniki-r1991-t36-n1-s25-70/Kwartalnik_Historii_Nauki_i_Techniki-r1991-t36-n1-s25-70.pdf, [dostęp: 20.07.2017].

Największą popularnością wśród kobiet cieszył się Wydział Chemiczny Politechniki Lwowskiej. Ze statystyk wynika, że w dwudziestoleciu międzywojennym co trzecia/czwarta studentka tej uczelni wybierała właśnie chemię. Chemiczki stanowiły również najliczniejszą grupę absolwentek. Aż 68 spośród ponad 180 dyplomów uzyskanych przez kobiety na Politechnice w latach 1918-1939 należało do pań o wykształceniu inżyniera chemika¹⁸.

Jedną z pierwszych studentek Wydziału Chemicznego była Maria Huelle, córka profesora Politechniki Lwowskiej – Tadeusza Fiedlera. Studia rozpoczęła na Uniwersytecie Jana Kazimierza, ale kiedy tylko Politechnika umożliwiła kobietom naukę, od razu przeniosła się na tę uczelnię. Pracowała w latach 1920-1925 jako asystentka w Katedrze Technologii Chemicznej.

W historii Politechniki Lwowskiej jako pierwsza kobieta doktor wpisała się Bogusława Jeżowska-Trzebiatowska. Dysertację obroniła w 1935 roku, a z Wydziałem Chemicznym uczelni była związana od 1926 roku. Po studiach pracowała na wydziale jako asystentka – aż do wybuchu II wojny światowej. Po wojnie osiedliła się we Wrocławiu i brała udział w organizowaniu Wydziału Chemicznego na Uniwersytecie Wrocławskim oraz Politechnice Wrocławskiej¹⁹.

Z Wydziałem Chemicznym Politechniki Lwowskiej związana była również Alicja Dorabalska, znana w środowisku naukowym jako pierwsza kobieta z tytułem profesora. Przebieg jej kariery naukowej jest odzwierciedleniem drogi, jaką w XX wieku musiały pokonać kobiety, które pragnęły się uczyć. Pomimo że ukończyła szkołę średnią i zdała maturę, naukę postanowiła kontynuować w substytucie szkoły wyższej – Towarzystwie Kursów Naukowych w Warszawie oraz na Wyższych Kursach Żeńskich w Petersburgu, zwanych Bestużewowskimi. Od chwili uzyskania niepodległości związana była przez wiele lat z warszawskim ośrodkiem naukowym. Doktoryzowała się na Uniwersytecie Warszawskim, a habilitację uzyskała na Politechnice Warszawskiej. Na stanowisku asystentki Politechniki Warszawskiej była zatrudniona do 1934 roku (w tym okresie przez 2 lata pracowała w Instytucie Radowym pod kierunkiem Marii Curie-Skłodowskiej w Paryżu).

Niespodziewanie w 1932 roku Alicja Dorabalska otrzymała nominację profesorską na Wydziale Chemicznym Politechniki Lwowskiej. Niestety, środowisko lwowskich chemików było podzielone, jednak w większości nieprzychylnie nastawione do kobiety z tytułem profesora²⁰. Również większość profesorów innych wydziałów uznawała wprowadzenie kobiety na uczelnię

¹⁸ Tamże.

¹⁹ J. Rozynek, *Doktorzy honoris causa Uniwersytetu Wrocławskiego 1948-1992*, <http://uni.wroc.pl/o-nas/nagrody-i-wyr%C3%B3%C5%BCnienia/doktorzy-honoris-causa/bogus%C5%82awa-je%C5%BCowska-trzebiatowska> [dostęp: 20.07.2017].

²⁰ Uzyskała poparcie tylko od prof. Wiktora Jakóba i Adolfa Joszta.

za niedopuszczalne obniżenie poziomu i powagi politechniki²¹. Sprawa została rozwiązana dopiero w 1934 roku, dzięki Józefowi Piłsudskiemu. Obecnie z uśmiechem czytamy o okolicznościach, w jakich Dorabialska została profesorem:

Na jakimś przyjęciu w Belwederze ówczesny minister WR i OP Wacław Jędrzejewski zwrócił się do marszałka:

- Panie Marszałku! Mamy kłopot. Kandydatką na Katedrę Chemii Fizycznej na Politechnice Lwowskiej jest kobieta, Alicja Dorabialska.

- No to co? - huknął Marszałek

- Niech się baba pokaże²².

Pani profesor pracowała na Wydziale Chemicznym Politechniki Lwowskiej do 1939 roku, pełniąc w roku akademickim 1936/1937 funkcję dziekana. Z czasem została zaakceptowana przez środowisko akademickie. W 1939 roku opuściła Lwów. Rozstała się z uczelnią, ale nie z chemią. W czasie wojny wykładała ten przedmiot na tajnych kompletach Politechniki Warszawskiej. Pod koniec wojny, kiedy zaczęły się formować nowe ośrodki naukowe w Polsce, została zaangażowana w organizację nowo tworzącego się Wydziału Chemicznego Politechniki Łódzkiej.

Z osobą Alicji Dorabialskiej i z Politechniką Łódzką związana była Eligia Turska. Studiowała chemię na Wydziale Chemicznym Politechniki Warszawskiej, ale kiedy Alicja Dorabialska wyjechała na Politechnikę Lwowską, udała się do Lwowa i rozpoczęła tam pracę na stanowisku asystentki. We Lwowie zawiązała się przyjaźń, która zaowocowała wieloletnią współpracą naukową. Profesor Dorabialska była promotorem pracy doktorskiej Eligii Turskiej, a po wojnie obie brały udział w organizowaniu Katedry Chemii Fizycznej Polimerów na Politechnice Łódzkiej. W latach 70. XX wieku Eligia Turska zawiązała się z Politechniką Śląską²³.

Po II wojnie światowej chemiczki Politechniki Lwowskiej los rozrzucił po całej Polsce. Dzięki swojej pracy cieszyły się już tak dużym uznaniem na polu naukowym, że po wojnie mogły angażować się w prace nad organizowaniem większości polskich ośrodków nauki. Współorganizowały wydziały chemiczne na politechnikach: warszawskiej, łódzkiej, śląskiej, czy wrocławskiej.

Jedną z takich osób była Czesława Troszkiewiczowa. Z Politechniką Lwowską związana była od 1925 roku, kiedy to rozpoczęła studia na Wydziale Chemicznym, egzamin dyplomowy złożyła w 1934 roku, uzyskując stopień

²¹ J. Piłatowicz, *Politechnika Lwowska w dwudziestoleciu międzywojennym*.

²² J. Kroh, *Wspomnienie o profesor Alicji Dorabialskiej*, *Zeszyty Historyczne Politechniki Łódzkiej*, 2002, 1, s. 55.

²³ S. Połowiński, *Prof. dr inż. Eligia Turska (1909-1996)*, *Zeszyty Historyczne Politechniki Łódzkiej*, 2007, 5, s. 103-106.

inżyniera chemika. Jeszcze w trakcie studiów, w 1930 roku, rozpoczęła pracę zawodową w charakterze zastępcy asystenta, a po obronie dyplomu kontynuowała ją na etacie starszego asystenta w Katedrze Chemii Organicznej na Wydziale Chemicznym Politechniki²⁴. Pracowała na uczelni przez cały okres wojny. Kiedy wiadomo było, że Politechnika nie będzie już uczelnią polską, wyjechała do Gliwic, gdzie uczestniczyła w organizacji nowo powstającej uczelni – Politechniki Śląskiej²⁵.

Z ośrodkiem naukowym utworzonym po wojnie we Wrocławiu spłotyły swe losy dwie lwowskie chemiczki. Pierwszą była Zofia Skrowaczewska – absolwentka Wydziału Chemicznego Politechniki Lwowskiej. W latach 1931-1945 zatrudniona jako młodszy asystent tego Wydziału, po wojnie podjęła pracę na Politechnice Wrocławskiej, uczestnicząc w pracach powołujących do życia tę uczelnię²⁶. Drugą była Maria Witkiewiczowa, z domu Hamerska. Jako córka profesora Politechniki – profesora Wiktora Hamerskiego – odebrała gruntowne i wszechstronne wykształcenie. Studiowała na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie i na tej uczelni zdobyła również stopień doktora. Na Politechnice Lwowskiej, na Wydziale Chemii pracowała tylko rok w roli asystentki. Względy rodzinne zdecydowały o zakończeniu pracy naukowej. W czasie wojny doświadczyła wielkiej rodzinnej tragedii. Jej mąż – profesor Roman Witkiewicz i brat – Edward Hamerski (obaj związani z Politechniką Lwowską) stali się ofiarami mordu profesorów na Wzgórzach Wuleckich w 1941 roku²⁷. Po wojnie wróciła do Polski i w 1946 roku rozpoczęła pracę na etacie asystenta w Zakładzie Mineralogii Wydziału Nauk Przyrodniczych Uniwersytetu we Wrocławiu. Wiele lat poświęciła na uporządkowanie, opisanie, sklasyfikowanie uniwersyteckich zbiorów mineralogicznych²⁸.

Drugim wydziałem, który cieszył się dużym zainteresowaniem kobiet na Politechnice Lwowskiej był Wydział Rolniczo-Lasowy. Niewiele jest opracowań, które pozwoliłyby odtworzyć, ile kobiet po raz pierwszy wstąpiło w jego mury i w którym roku. Na podstawie rozproszonych informacji w literaturze przedmiotu można podać, że w 1919 roku na wydział przyjęto 20 studentek. Przez kolejne 20 lat liczebność słuchaczek wydziału utrzymy-

²⁴ Z. Popławski, *Wykaz pracowników naukowych Politechniki Lwowskiej w latach 1844-1945*, Kraków 1994, s. 193.

²⁵ K. Walczak, *Prof. dr inż. Czesława Troszkiewicz (1902-1985)*, <http://www.chemia.polsl.pl/stowarzyszenie/index.php/profesorowie/86-wydzial/profesorowie/122-prof-dr-inz-czeslawa-troszkiewicz>, [dostęp: 20.07.2017].

²⁶ J. Młochowski, *Wspomnienie o profesor Zofii Skrowaczewskiej*, *Wiadomości Chemiczne*, 1996, 50, s. 3-4.

²⁷ K. Klimas, *In memory dr Maria Witkiewiczowa*, http://gs.ing.pan.pl/35_PDF/GS35_69-70_Witk.pdf, [dostęp: 20.07.2017].

²⁸ *Historia Muzeum Mineralogicznego Uniwersytetu Wrocławskiego i jego zbiorów*, <http://www.muzmin.ing.uni.wroc.pl/teksty.php?plik=muzzeum.php>, [dostęp: 20.07.2017].

wała się na tym samym poziomie. Jedną z pierwszych absolwentek była Stanisława Fiedlerówna – druga córka profesora Tadeusza Fiedlera, dziekana i rektora Politechniki Lwowskiej. Przez dwa lata pracowała w Katedrze Rolnictwa.

Większość kobiet obejmowała na „Rolasie” stanowiska pomocnicze, i to na krótko. Ich wkład w naukę nie był imponujący i nie zdobyły tytułów naukowych co chemiczki. Wśród niewielu kobiet, które pracowały tu naukowo należy wymienić Zofię Dubiską. Po ukończeniu studiów w 1929 roku rozpoczęła pracę na Politechnice Lwowskiej pełniąc obowiązki młodszego asystenta w Katedrze Uprawy Roli i Roślin. Pracowała zaledwie rok. Po wojnie wraz z mężem, profesorem Józefem Dubiskim, przeniosła się do Olsztyna i w tamtejszej Wyższej Szkole Rolniczej kontynuowała pracę naukową, zajmując się hodowlą zwierząt.

Kobietą, która wniosła największy wkład w rozwój nauki była Helena Krzemieniewska. Jej edukacja przypadła na czasy, kiedy uczelnie w Polsce dopiero zaczynały otwierać przed kobietami swoje drzwi, a status studentki nie było wcale tak łatwo uzyskać. W Krakowie w 1896 roku ukończyła Wydział Przyrodniczy na Wyższych Kursach Naukowych dla Kobiet im. Adriana Baranieckiego. W latach 1896-1900 studiowała, jako wolny słuchacz, na Uniwersytecie Jagiellońskim matematykę, a następnie nauki przyrodnicze, specjalizując się w fizjologii roślin. W 1919 roku przeniosła się wraz z mężem do Lwowa, gdzie objęła stanowisko zastępcy profesora botaniki na Wydziale Rolniczo-Lasowym Politechniki Lwowskiej. Pracowała na tym stanowisku do 1924 roku. Od 1925 roku skupiła się na pracy naukowej i współpracowała z mężem Sewerynem, botanikiem. Nominacją z 1 kwietnia 1946 roku została powołana na stanowisko profesora zwyczajnego na będącym w trakcie organizacji Uniwersytecie Wrocławskim, gdzie objęła Katedrę Fizjologii Roślin. Stworzyła tam własną Szkołę Fizjologów i Mikrobiologów²⁹.

Poprzez studia na Wydziale Rolniczo-Lasowym związała swą historię z Politechniką Lwowską również Wanda Szczepuła. Niestety, wybuch wojny przerwał jej edukację. Po wojnie wspólnie z mężem ukończyła studia w Krakowie, a następnie przeniosła się na Wydział Chemiczny Politechniki Gdańskiej. Wanda Szczepuła była pierwszą kobietą, która uzyskała tytuł profesora na Politechnice Gdańskiej³⁰.

Wśród absolwentek Wydziału Rolniczo-Lasowego należy wymienić jeszcze Janinę Syniewską – córkę chemika, profesora Politechniki Lwowskiej, Wiktora Syniewskiego. Studiowała na Uniwersytecie Jana Kazimierza

²⁹ J. Buda, *Materiały Seweryna i Heleny Krzemieniewskich (1871-1945; 1978-1966) (III-174)*, http://www.petea.home.pl/apan/files/user_files2/biuletyn51.pdf, [dostęp: 16.08.2017].

³⁰ K. Murawski, *Gdańskie Miniatury – Kobiety nauki*, http://gdanskieminiatury.ikm.gda.pl/wp-content/uploads/2015/04/Kobiety_nauki_kolor.pdf, [dostęp: 16.08.2017].

w Lwowie. Pracę zawodową na Politechnice Lwowskiej rozpoczęła w 1919 roku jako asystent w Katedrze Geologii i Paleontologii. Z uczelnią związana była do 1946 roku. Przeszła przez wszystkie szczeble pomocniczego pracownika nauki, rozpoczynając jako młodszy asystent, a kończąc na stanowisku adiunkta. Pełniła ponadto funkcję kustosa Muzeum Mineralogiczno-Geologicznego. Po wojnie nie pracowała na żadnej uczelni, zawodowo związała się z przemysłem naftowym³¹.

Kolejnym wydziałem Politechniki Lwowskiej licznie reprezentowanym przez kobiety był Wydział Architektoniczny. Fakt ten nie znalazł jednak wyrazu w liczbie zajmowanych przez nie stanowisk naukowych na uczelni. W latach 1918-1939 stanowisko pracownika pomocniczego przypadło tylko jednej kobiecie i zaledwie na kilka lat.

Osobą tą była Irena Wiczorkowa, z domu Obmińska. Na stanowisku starszego asystenta Katedry Budownictwa Utylitarnego Politechniki Lwowskiej pracowała w latach 1925-1928. Była córką profesora Tadeusza Obmińskiego, architekta, rektora uczelni. Dzięki jej projektom powstało wiele domów ludowych, kolonijnych, starostw i kościołów we wschodniej Małopolsce³².

Droga kobiet w XIX wieku do pełnego dostępu do nauki była bardzo trudna. Pierwsze kroki kierowały na uniwersytety, o studiowaniu w szkołach technicznych tylko marząc. W konsekwencji, uczelnie techniczne nie brały czynnego udziału w dyskusji odnośnie ich edukacji i nie szukały rozwiązań prawnych umożliwiających kobietom studiowanie. Skutkiem tego na Politechnice Lwowskiej kobiety pojawiły się, w porównaniu z uniwersytetami, z dużym, bo 14-letnim opóźnieniem (zezwolono im studiować dopiero w 1911 roku). Odwołując się do dostępnych źródeł, sytuację kobiet na Politechnice Lwowskiej można odtwarzać dopiero od 1918 roku. Brak opracowań uniemożliwia wypełnienie luki pomiędzy rokiem 1911 i 1918. Wprawdzie udział kobiet w życiu Politechniki Lwowskiej od 1918 roku systematycznie rósł, jednak nie wpłynęło to znacząco na frekwencję i do 1939 roku pozostała ona na poziomie nieco ponad 4 procent wszystkich studentów. W dwudziestoleciu międzywojennym Politechnikę ukończyło około 180 kobiet, co stanowiło 3,8 procenta wszystkich absolwentów uczelni. Najwięcej dyplomów obroniono na wydziałach: Chemicznym, Architektonicznym i Rolniczo-Lasowym. Pozostałe wydziały ukończyło zaledwie kilka absolwentek. Ani jedna kobieta nie zdobyła tytułu inżyniera hydrotechnika i inżyniera leśnika³³. Po

³¹ M. Kamiński, *Janina Syniewska (1893-1951)*, http://www.asgp.pl/sites/default/files/volumes/22_4_522_523.pdf, [dostęp: 16.08.2017].

³² S.M. Brzozowski, *Tadeusz Obmiński*, <http://www.ipsb.nina.gov.pl/index.php/a/tadeusz-obminski>, [dostęp: 16.08.2017].

³³ J. Piłatowicz, *Politechnika Lwowska w dwudziestoleciu międzywojennym*.

ujednoceniu przepisów i wprowadzeniu w życie nowej ustawy oświatowej, w 1920 roku nastąpił przełom i bardzo szybko uczelnia zaczęła zapełniać się kobietami zatrudnionymi na etacie asystenta i adiunkta. Jeśli przeanalizować liczbę zajmowanych stanowisk względem czasu pracy, to wyniki są zaskakujące. Spośród 67 kobiet pracujących w latach 1918-1939 na stanowiskach asystenta i adiunkta, ponad połowa, czyli 35 osób, pracowała bardzo krótko, najwyżej rok lub dwa. Zauważyć można, że liczba studentek na wydziałach nie przekłada się na liczbę zajmowanych przez nie stanowisk młodszych pracowników nauki, ani na rozwój naukowy. Najwięcej asystentek pracowało na Wydziale Rolniczo-Lasowym, jednak krótko i niewiele z nich osiągnęło wysokie stopnie naukowe. Na architekturze również studiowało wiele kobiet, ale tylko jedna pracowała jako asystentka. Wydział Chemiczny wyróżniał się największą liczbą studentek, absolwentek i profesorek. Kobiety, które rozpoczęły pracę w latach 20., nie osiągnęły wyższych stanowisk w akademickiej hierarchii. Sytuacja zmieniła się diametralnie w następnym dziesięcioleciu. Bardzo wiele kobiet zatrudnionych na Politechnice Lwowskiej kontynuowało swoją pracę naukową, osiągając dopiero po II wojnie światowej rangę samodzielnych pracowników naukowych.

W dziejach Politechniki Lwowskiej momentem przełomowym okazał się wybuch wojny. Odcisnął piętno na karierze naukowej i życiu prywatnym wielu związanych z nią kobiet.

Do takich osób należała Zofia Balówna. Zatrudniona na Politechnice Lwowskiej przez 10 lat, w Katedrze Fizyki jako asystentka, zakończyła pracę naukową w 1936 roku. Po wojnie podjęła obowiązki nauczycielki w szkole średniej³⁴. Janina Szabatowska „Janka”, absolwentka Wydziału Chemii Politechniki Lwowskiej, pracowała na uczelni w latach 1926-1935 jako starszy asystent w Katedrze Chemii Rolnej i Gleboznawstwa. Od 1935 roku była kierownikiem Centralnego Laboratorium Kopalń Pszczyńskich. W czasie wojny udzielała się w Armii Krajowej i organizowała produkcję materiałów wybuchowych³⁵.

Z Politechniką Lwowską związała swe losy także Ewa Neymanówna-Pilatowa. Jako „nieprzeciętna indywidualność naukowa”, będąc jeszcze studentką Politechniki Lwowskiej, rozpoczęła pracę na stanowisku asystenta. Duże zaangażowanie w pracy zaowocowało imponującym dorobkiem naukowym. Współpracowała z mężem nad rozbudową i organizacją Katedry Technologii Nafty i Gazów Ziarnych, dzięki czemu katedra ta stała się przodującym

³⁴ E. Iwaszkiewicz-Dobrzańska, *Wspomnienia Elżbiety Iwaszkiewicz-Dobrzańskiej*, <http://www.gce.gliwice.pl/jubileusz/wspomnienia2.html>, [dostęp: 16.08.2017].

³⁵ W. Śmiśniewicz, *Produkcja materiałów wybuchowych w wytwórniach Armii Krajowej w Warszawie w latach 1940-1944*, *Rocznik Warszawski*, 2006, 34, s. 180.

ośrodkiem w Europie³⁶. W latach 1941-1944 pracowała w lwowskiej firmie „Laokoon”. Po wojnie rozpoczęła organizowanie Katedry Technologii Nafty i Paliw Płynnych na Politechnice Śląskiej w Gliwicach. Równocześnie pracowała na Politechnice Wrocławskiej. Wojna odcisnęła swe piętno na psychice tej uzdolnionej kobiety. Jedną z ofiar mordu lwowskich profesorów w 1941 roku był jej mąż, profesor Stanisław Pilat. Po wojnie, kiedy dotarła do niej wiadomość potwierdzająca ostatecznie listę nazwisk wymordowanych profesorów, zmarła w 1945 roku śmiercią samobójczą³⁷.

Wojna i fakt, że uczelnia znalazła się poza granicami Polski, niewątpliwie wpłynęły na losy naukowe kobiet. Wiele z nich zrezygnowało z kariery naukowej, niektóre kontynuowały ją na innych uczelniach. Dumnie możemy wskazać te, które wniosły ogromny wkład w rozwój nauki polskiej. I były to osoby, które poprzez edukację czy pracę naukową zetknęły się z tą najstarszą uczelnią techniczną w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

- Beszterda M.M., *Stryjeńska. Diabli nadali: Lambda alboskrzydła pod łózkim: recenzje*, <http://ksiazki.onet.pl/recenzje/stryjenska-diabli-nadali-angelika-kuzniak-recenzja/scf3ff> [dostęp: 19.07.2017].
- Brzozowski S.M., *Tadeusz Obmiński*, <http://www.ipsb.nina.gov.pl/index.php/a/tadeusz-obminski>, [dostęp: 16.08.2017].
- Buda J., *Materiały Seweryna i Heleny Krzemieniewskich (1871-1945; 1978-1966) (III-174)*, http://www.petea.home.pl/apan/files/user_files2/biuletyn51.pdf, [dostęp: 16.08.2017].
- Bunio P. i in., *Idealistki, siłaczki, reformatorki: kobiety w nauce polskiej*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2007.
- Dominiczak A., *Edukacja kobiet*, <http://www.cpk.org.pl/plik,66,edukacja-kobiet-pdf.pdf>, [dostęp: 19.07.2017].
- Dorabalska A., Kisielow W., *Stanisław Pilat i Ewa Neyman-Pilatowa*, <http://archiwa.pilsudski.org/dokument.php?nonav=0&nrrar=701&nrzesp=74&sygn=3&handle=701.180/2430>, [dostęp: 16.08.2017].
- Historia Muzeum Mineralogicznego Uniwersytetu Wrocławskiego i jego zbiorów*, <http://www.muzmin.ing.uni.wroc.pl/teksty.php?plik=muzeum.php>, [dostęp: 20.07.2017].
- Iwaszkiewicz-Dobrzańska E., *Wspomnienia Elżbiety Iwaszkiewicz-Dobrzańskiej*, <http://www.gce.gliwice.pl/jubileusz/wspomnienia2.html>, [dostęp: 16.08.2017].
- Kamieński M., *Janina Syniewska (1893-1951)*, http://www.asgp.pl/sites/default/files/volumes/22_4_522_523.pdf, [dostęp: 16.08.2017].
- Klimas K., *In memory dr Maria Witkiewiczowa*, http://gs.ing.pan.pl/35_PDF/GS35_69-70_Witk.pdf, [dostęp: 20.07.2017].

³⁶ A. Dorabalska, W. Kisielow, *Stanisław Pilat i Ewa Neyman-Pilatowa*, <http://archiwa.pilsudski.org/dokument.php?nonav=0&nrrar=701&nrzesp=74&sygn=3&handle=701.180/2430>, [dostęp: 16.08.2017].

³⁷ R. Mierzecki, *Przemysł naftowy w Polsce w XIX i XX wieku*, <http://docplayer.pl/6704159-Przemysl-naftowy-w-polsce-w-xix-i-xx-wieku.html>, [dostęp: 16.08.2017].

- Kobieta i kultura: kobiety wśród twórców kultury intelektualnej i artystycznej w dobie rozbiórów i w niepodległym państwie polskim*, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, Wydawnictwo DiG, Warszawa, 1996.
- Kołodziejczyk A., *Czy kobiety są dyskryminowane w nauce? A w innych dziedzinach?*, <http://pg.edu.pl/documents/1152961/1184550/calosc.pdf>, [dostęp: 19.07.2017].
- Kroh J., *Wspomnienie o profesor Alicji Dorabialskiej*, Zeszyty Historyczne Politechniki Łódzkiej, 2002, 1.
- Kumaniecki W.K., *Zbiór najważniejszych przepisów uniwersyteckich*, [s.n.], Kraków 1913.
- Mierzecki R., *Przemysł naftowy w Polsce w XIX i XX wieku*, <http://docplayer.pl/6704159-Przemysl-naftowy-w-polsce-w-xix-i-xx-wieku.html>, [dostęp: 16.08.2017].
- Młochowski J., *Wspomnienie o profesor Zofii Skrowaczewskiej*, Wiadomości Chemiczne, 1996, 50.
- Murawski K., *Gdańskie Miniatury – Kobiety nauki*, http://gdanskieminiatury.ikm.gda.pl/wp-content/uploads/2015/04/Kobiety_nauki_kolor.pdf, [dostęp: 16.08.2017].
- Perkowska U., *Kobiety w Uniwersytecie Jagiellońskim*, https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/99/7-8/artykuly/kobiety_na_uj.htm, [dostęp: 20.07.2017].
- Piłatowicz J., *Politechnika Lwowska w dwudziestoleciu międzywojennym*, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Kwartalnik_Historii_Nauki_i_Techniki/Kwartalnik_Historii_Nauki_i_Techniki-r1991-t36-n1-s25-70/Kwartalnik_Historii_Nauki_i_Techniki-r1991-t36-n1-s25-70.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Kwartalnik_Historii_Nauki_i_Techniki/Kwartalnik_Historii_Nauki_i_Techniki-r1991-t36-n1/Kwartalnik_Historii_Nauki_i_Techniki-r1991-t36-n1-s25-70/Kwartalnik_Historii_Nauki_i_Techniki-r1991-t36-n1-s25-70.pdf), [dostęp: 20.07.2017].
- Połowiński S., *Prof. dr inż. Eligia Turska (1909-1996)*, Zeszyty Historyczne Politechniki Łódzkiej, 2007, 5.
- Popławski Z., *Wykaz pracowników naukowych Politechniki Lwowskiej w latach 1844-1945*, Politechnika Krakowska, Kraków 1994.
- Program Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1920/21*, <http://dlibra.bg.polsl.pl/dlibra/docmetadata?id=117>, [dostęp: 20.07.2017].
- Rozynek J., *Doktorzy honoris causa Uniwersytetu Wrocławskiego 1948-1992*, <http://uni.wroc.pl/o-nas/nagrody-i-wyr%C3%B3%C5%BCnienia/doktorzy-honoris-causa/bogus%C5%82awa-je%C5%BCowska-trzebiatowska> [dostęp: 20.07.2017].
- Smywińska A., *W poszukiwaniu prababek – o pierwszych filozofkach z Uniwersytetu Jagiellońskiego (1897-1939)* <http://etyka.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2013/6/45scrd/09-Smywinska-w-poszukiwaniu-prababek.pdf>, [dostęp: 20.07.2017].
- Suchmiel J., *Emancypacja naukowa kobiet w uniwersytetach w Krakowie i Lwowie do roku 1939*, http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/2868/Pedagogika_13_115.pdf, [dostęp: 20.09.2017].
- Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. nauk. Julian Dybiec i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.
- Śmiśniewicz W., *Produkcja materiałów wybuchowych w wytwórniach Armii Krajowej w Warszawie w latach 1940-1944*, Rocznik Warszawski, 2006, 34.
- Terlecki R., *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990.
- Walczak K., *Prof. dr inż. Czesława Troszkiewicz (1902-1985)*, <http://www.chemia.polsl.pl/stowarzyszenie/index.php/profesorowie/86-wydzial/profesorowie/122-prof-dr-inz-czeslawa-troszkiewicz>, [dostęp: 20.07.2017].
- Zajączkowski W., *C. k. Szkoła politechniczna we Lwowie*, nakł. Szkoły Politechnicznej, Lwów 1889.
- Zamojska D., *Akademicy i urzędnicy: kształtowanie ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915-1920*, Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2009.

II. RECENZJE I NOTY

TAMARA ZACHARUK, LESŁAW PYTKA (RED.), *Możliwości i ograniczenia edukacji inkluzyjnej. Egzemplifikacje*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2018, ss. 147

W roku 2018 ukazała się książka pod redakcją Tamary Zacharuk i Lesława Pytki, zatytułowana *Możliwości i ograniczenia edukacji inkluzyjnej. Egzemplifikacje*. Wpisuje się ona w obszar refleksji naukowej nad edukacją włączającą i badań z tym związanych. Edukacja włączająca oparta jest na zrozumieniu potrzeb wszystkich osób, mających pełne prawo do korzystania z edukacji powszechnej. Chodzi o szansę na dobry start w życiu wszystkich uczniów, również tych z niepełnosprawnościami¹.

W perspektywie tej aktualne i konieczne jest podejmowanie oraz analizowanie szeroko rozumianej tematyki inkluzji społecznej, edukacji inkluzyjnej, a także działań mających na celu stworzenie dzieciom jak najlepszych warunków dla rozwoju każdego z nich. Potrzeba do tego adekwatnych działań, jak również przewidywania problemów z tym związanych oraz przygotowywania się do optymalnego ich rozwiązywania². Niezbędna do tego jest refleksja naukowa oraz prowadzenie rzetelnych badań w tej dziedzinie. Ciągłe potrzeba poszukiwać nowych, adekwatnych do sytuacji, sposobów edukacji. W ten obszar poszukiwań wpisuje się omawiana publikacja, które stanowi zbiór interesujących i aktualnych wątków dotyczących współczesnej edukacji inkluzyjnej, związanych z tym rozwiązań oraz istniejących ograniczeń.

¹ T. Zacharuk, *Włączająca edukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 167-172; G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010; J. Kruk-Lasocka, *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wrocław 2012; T. Biernat, J.A. Malinowski, *O włączającej i wykluczającej funkcji edukacji – refleksje wprowadzające*, [w:] *Edukacja a włączenie społeczne: konteksty socjalne i pedagogiczne*, red. T. Biernat, J.A. Malinowski, Toruń 2013, s. 7-16; D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2013; A.B. Jardzioch, *Edukacja włączająca w Polsce*, Polska Myśl Pedagogiczna, 2017, 3, s. 193-205.

² Rozporządzenie MEN 2010; Rozporządzenie MEN 2013; Rozporządzenie MEN 2015.

W książce tej znajduje się dziesięć tekstów. Artykuł otwierający, autorstwa Kornelii Czerwińskiej, nosi tytuł: *Czas wolny młodzieży z niepełnosprawnością wzroku – kontekst rozwojowy, inkluzyjny, emancypacyjny*. Tekst ten stanowi wprowadzenie do rozważań na temat edukacji inkluzyjnej. Autorka dokonuje analizy kategorii „czas wolny”, podkreślając, że jest to istotna kategoria w psychospołecznym funkcjonowaniu młodych ludzi z niepełnosprawnością. Wskazuje na pogłębione rozumienie pojęcia czasu wolnego, który nie stanowi jedynie prostej antytezy pracy i obowiązków, lecz jest ważnym elementem życia każdego człowieka. W tym kontekście wskazuje i uzasadnia potrzebę właściwej organizacji czasu wolnego, jako włączającej dla osób z niepełnosprawnością wzroku do głównego nurtu życia zbiorowego. Sugeruje również konieczność badań, wielopłaszczyznowych analiz, mających na celu poznanie subiektywnych odczuć i perspektywy osób niewidomych i słabowidzących w odniesieniu do spędzania czasu wolnego.

W drugim zaś tekście książki Marlena Puchowska podejmuje istotny problem udaru mózgu, który jest jedną z najczęstszych przyczyn zgonów i trwałej niepełnosprawności. W artykule: *Udar mózgu jako ryzyko ekskluzji – mity i fakty. Doniesienie z badań* prezentuje wyniki przeprowadzonych badań własnych. Dowodzi ekskluzji osób po udarze z życia towarzyskiego, braku zrozumienia potrzeb takich osób oraz niedostatecznych działań zapobiegających ich wykluczeniu. Zwraca uwagę na brak rozwiązań systemowych zapobiegających wykluczeniu chorych po udarze. Konieczne jest współcześnie edukowanie personelu medycznego oraz całego społeczeństwa w zakresie tego poważnego problemu zdrowotnego i społecznego w Polsce.

Kolejny artykuł nosi tytuł: *Edukacja uczniów z niepełnosprawnością wzroku w Polsce – szanse, zagrożenia, wyzwania*. Autorka, Kamila Miler-Zdanowska, przedstawia korzyści i trudności, jakie mogą mieć miejsce w przypadku wyboru przez ucznia z niepełnosprawnością wzroku jednej z dostępnych form edukacji w Polsce. Wskazuje również na istotny czynnik wpływający na przebieg takiej edukacji, jakim jest kontakt ucznia z niepełnosprawnością wzroku z jego środowiskiem rodzinnym.

Następny artykuł to tekst Sylwii Sipko: *Edukacja empatii w szkołach sposobem na inkluzję społeczną*. Autorka przywołuje w nim definicje empatii, dokonuje próby wyjaśnienia, na czym polega zaleta bycia człowiekiem empatycznym i jakie wynikają z tego korzyści w wymiarze społecznym. Dokonuje tego w sposób dość zdawkowy, bez głębszej refleksji czy miejscami choćby elementarnych podstaw psychologii i nie uwzględnia przy tym żadnego kontekstu, co prowadzi do bardzo spłyconych wniosków, które nie wynikają z rzetelnych przesłanek. Na przykład, twierdzi, że „Osoba z dobrze wykształconą empatią, (...) wie, co zamierza druga osoba w danym momencie” (s. 58). Otóż, bez dodatkowego wyjaśnienia, o co dokładnie chodzi, czytelnik nie jest w stanie rozróżnić człowieka empatycznego („z dobrze wykształconą empatią”) od jasnowidza. Twierdzenie to jest bardzo lakoniczne i nie ma nic wspólnego z podstawami naukowymi. Być może to jakiś skrót myślowy tego, co Autorka miała na myśli. Niestety, bez precyzyjnego sformułowania ta teza jest naukowo nieuzasadniona. Podobny ton braku precyzyjności języka, jakim powinien charakteryzować się język rozumiany powszechnie-

nie jako naukowy, można spotkać również w innych miejscach omawianego tekstu. Stąd należy go uznać, pod tym względem, za niedopracowany. Nie znaczy to jednak, że cały artykuł jest bezwartościowy. Autorka wskazuje, wprawdzie dość ogólnikowo, na powszechnie znany i akceptowany społecznie fakt, że empatia ma pozytywny wpływ na relacje międzysobowe. Trafnie natomiast zwraca uwagę na zależność między empatią a sferą moralności człowieka; te passusy wydają się najbardziej dopracowane pod względem merytorycznym i językowym. Podkreśla także nieodzowność empatii w procesach inkluzji oraz w profilaktyce wykluczenia, co ma związek z poprzedzającą te treści tezą o związku empatii z moralnością człowieka. Autorka wnosi zatem o tworzenie programów edukacyjnych, które miałyby na celu rozwijanie empatii u młodych ludzi.

Kolejny artykuł w omawianej książce jest zatytułowany: *Przeciw wykluczeniu – studium przypadku*. Pauline Ploch opisuje ciekawy przypadek kobiety z zespołem Downa. Trafnie wskazuje w nim na trudny proces działań przeciw wykluczeniu takich osób. Podkreśla, iż w procesie wychowania inkluzyjnego musi być wpisane nieustanne dążenie do dostrzegania, poznawania i uznania w niepełnosprawnym człowieku. W ten sposób zarysowuje się w tym artykule personalistyczny aspekt wychowania oraz wszelkich działań inkluzyjnych, jak również przeciwdziałania wykluczeniom społecznym, co jest tu szczególnie cenne.

Kornelia Czerwińska podejmuje zaś refleksję nad ciekawą tematyką właściwego wykorzystywania czasu wolnego przez osoby z niepełnosprawnością, ze szczególnym uwzględnieniem osób niewidomych. W artykule: *Leisure time from the perspective of social inclusion of people with visual impairments* wskazuje na znaczenie korzystania z czasu wolnego zarówno w kontekście indywidualnym, jak i społecznym. Omawia sposoby i możliwości spędzania czasu wolnego przez osoby niewidome. Przedstawia to poprzez pryzmat ich uczestnictwa w życiu społecznym. Zaznaczyć należy szeroki zasób źródłowy wykorzystanej literatury w zakresie omawianej tematyki, co niewątpliwie podnosi jakość naukową tego tekstu.

Następny artykuł w omawianej książce to *Analiza czynników warunkujących efektywność pracy sądowych kuratorów rodzinnych* Katarzyny Nawrockiej i Agnieszki Strumińskiej, dotyczący skuteczności działania kurateli sądowej. Autorki dokonują analizy przeprowadzonych badań, które miały na celu wskazanie czynników wpływających istotnie na efektywność podejmowanych działań resocjalizacyjnych. Z badań tych wynika, że najbardziej istotne dla skutecznego nadzoru są: praktyczna znajomość problematyki resocjalizacji nieletnich i podstawowych zasad wychowania, umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce resocjalizacyjnej, predyspozycje osobowościowe kuratora, wytworzenie właściwego klimatu podczas pierwszego spotkania z podopiecznym, trafny dobór osoby kuratora oraz jego umiejętność dobrej współpracy z rodziną podopiecznego. Ponadto, zwraca się jeszcze uwagę na liczbę nadzorów nad nieletnimi. Według tych badań, czynnikami nieistotnymi w kurateli są takie cechy kuratora, jak: wygląd zewnętrzny, uroda, wzrost, siła, jak również czynnik zaspokajania jego własnych ambicji. Z pewnością warto kontynuować te badania, rozszerzając je na inny teren badawczy, aby mieć szerszy pogląd na to zagadnienie.

Kolejny tekst, autorstwa Joanny Moledy, dotyczy *Analizy cech społeczno-demograficznych nieletnich nieprzystosowanych społecznie*. Prowadzone badania własne miały na celu ustalenie tych cech chłopców przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. Badania potwierdziły występowanie istotnego czynnika prowadzącego do nieprzystosowania badanych, jakim jest niesprzyjające funkcjonowanie ich środowiska rodzinnego. Głównie chodzi o rozbite rodziny tych chłopców, niekorzystną sytuację finansową w rodzinie oraz negatywne wzory zachowania rodziców (zwłaszcza nadużywanie alkoholu i przestępczość).

Następny artykuł dotyczy zagadnienia *Postaw rodzicielskich matek odbywających karę pozbawienia wolności*. Aneta Domżańska prezentuje w nim wyniki prowadzonych badań własnych, z wykorzystaniem kwestionariusza postaw rodzicielskich Marii Ziemskiej oraz swojego autorskiego kwestionariusza ankiety. Ta diagnoza postaw skazanych matek powinna mieć odzwierciedlenie w działaniach resocjalizacyjno-terapeutycznych wobec tych, których owe postawy przejawiają nieprawidłowości.

Ostatni tekst, autorstwa Kazimierza Pospiszyla, jest zatytułowany *We wnętrzu blokady inkluzji*. Jest to dobry merytorycznie tekst dotyczący zagadnienia wstydu i poczucia winy, a także zachowań patologicznych: agresji i uzależnień. Autor omawia te zagadnienia w kontekście oddziaływań resocjalizacyjnych oraz trudności w otwieraniu się człowieka na innego („blokada inkluzji”). Szczególnie interesujący jest wątek o sukcesach oddziaływań resocjalizacyjnych, które są oparte na rozbudzaniu w człowieku potencjalności rozwojowych, co jest jednocześnie sposobem kształtowania inkluzyjnego, prospołecznego. Ta perspektywa budzenia potencjalności rozwojowych jest zgodna z perspektywą personalizmu w wychowaniu. Tu jest wyraźne połączenie aspektu psychologicznego i pedagogiki personalistycznej, jak wskazuje ks. prof. Marian Nowak, pedagogiki otwartej³.

Podsumowując całość omawianej pracy zbiorowej, należy stwierdzić, że treści w niej zawarte są aktualne, dotyczą istotnego zagadnienia edukacji inkluzyjnej, którego możliwości i ograniczenia warto przedstawiać w opracowaniach naukowych na podstawie prowadzonych na ten temat badań empirycznych. Ten wymiar edukacji stanowi bowiem nadal poważne wyzwanie dla współczesnych szkół.

Książka zawiera elementy teoretyczne, badawcze oraz egzemplifikacje edukacji inkluzyjnej, które mają charakter interdyscyplinarny. Takie ujęcie tytułowej problematyki z pewnością poszerza grono jej odbiorców. Autorzy podejmują w poszczególnych tekstach różne aspekty inkluzji, co obliuguje do pogłębionej refleksji nad tym wyzwaniem edukacyjnym.

Całość opracowania uzmysławia potrzebę edukacji inkluzyjnej oraz rzetelnej podbudowy naukowej w tej dziedzinie. Warto zatem zapoznać się z tym zbiorem różnych tekstów, przemyśleć zawarte w nim treści, które mogą inspirować do dalszych badań w tym zakresie, a w wymiarze praktycznym – do przemyśleń

³ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.

i konstruktywnych wniosków w perspektywie rozwiązań systemowych oraz konkretnych działań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych w szkołach. Omawiana książka może zatem służyć pomocą w refleksji naukowej, jakkolwiek jej adresatami mogą być również nauczyciele, studenci pedagogiki oraz innych kierunków nauk społecznych, a także wszyscy zainteresowani lub obecnie zaangażowani w działalność o charakterze edukacyjnym, czy organizowanie takiej działalności.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Biernat T., Malinowski J.A., *O włączającej i wykluczającej funkcji edukacji – refleksje wprowadzające*, [w:] *Edukacja a włączenie społeczne: konteksty socjalne i pedagogiczne*, red. T. Biernat, J.A. Malinowski, Wydawnictwo Akapit Press, Toruń 2013.
- Jardzioch A.B., *Edukacja włączająca w Polsce*, Polska Myśl Pedagogiczna, 2017, 3.
- Kruk-Lasocka J., *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999.
- Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (DzU 2010, nr 228, poz. 1490).
- Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU poz. 532).
- Rozporządzenie MEN z 24 lipca 2015 roku w sprawie organizowania warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU poz. 1113).
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010.
- Zacharuk T., *Włączająca edukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

Dariusz Adamczyk

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Seminarium i Finału Wojewódzkiego Konkursu „Matematyka bez pamiętnika” Poznań, 29 marca 2019 roku

Na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 29 marca 2019 odbył się finał Wojewódzkiego Uczniowskiego Konkursu „Matematyka bez pamiętnika”, połączony z seminarium naukowo-dydaktycznym w formule „Flash Talk”, którego organizatorami byli Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 9 w Poznaniu. W organizację i koordynację wydarzenia zaangażowani byli pracownicy oraz doktoranci Zakładu Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej, jak również członkinie Koła Naukowego Pedagogów-Terapeutów „AGO”. Honorowy patronat nad seminarium i konkursem objęli: dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych – prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Marszałek Województwa Wielkopolskiego – Pan Marek Woźniak oraz Wielkopolski Kurator Oświaty w Poznaniu – Pani Elżbieta Leszczyńska. Natomiast, sponsorami wydarzenia byli: mFundacja mBanku, Wielkopolski Kurator Oświaty, Wydział Studiów Edukacyjnych oraz Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 9 w Poznaniu.

Konkurs „Matematyka bez pamiętnika”, decyzją Wielkopolskiego Kuratora Oświaty, otrzymał status konkursu punktowanego; był adresowany do uczniów klas 7 i 8 szkoły podstawowej z terenu województwa wielkopolskiego i cieszył się dużym zainteresowaniem. Na etapie klasyfikacji szkolnych udział w nim wzięło 1159 uczniów. Głównym założeniem konkursu było zrozumienie pojęć matematycznych przez uczestników, a nie wykorzystanie wcześniej zdobytej wiedzy. W pierwszym etapie konkursu uczniowie ukazywali zdolności rozumienia czytanego tekstu. Do finału konkursu zakwalifikowano 157 uczniów z około 80 szkół podstawowych z terenu województwa wielkopolskiego. Na etapie finałowym istotne było wykorzystanie umiejętności słuchania i przetwarzania informacji.

Finał konkursu rozpoczęła o godzinie 9:00 rejestracja przybyłych nauczycieli i uczniów szkół podstawowych. Odbyła się w holu przed aulą B na Wydziale Studiów Edukacyjnych. O godzinie 10:00 w auli B nastąpiło uroczyste przywitanie gości przez Prof. zw. dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską – dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych, prof. UAM dr hab. Hannę Krauze-Sikorską – przewodniczącą komitetu naukowego oraz mgr Kingę Kolczyńską-Przybycień – inicjatorkę konkursu. Następnie przedstawiono harmonogram wydarzenia. W kolejnej części goście wysłuchali prelekcji mgr Kingi Kolczyńskiej-Przybycień, zatytułowanej „O trygonometrii” i po krótkiej przerwie, o godzinie 11:15 uczniowie-finaliści wzięli udział w części testowej konkursu.

Podczas konkursu, w godzinach 10:45 do 12:00, dla nauczycieli, studentów, uczniów i osób zainteresowanych w sali 513 na Wydziale Studiów Edukacyjnych odbyło się seminarium naukowo-dydaktyczne w formule „Flash Talk”, którego moderatorem był dr Tomasz Przybyła. Zgromadzonych gości w części seminaryjnej powitał Prodziekan ds. wydawniczych, organizacji studiów niestacjonarnych i podyplomowych – prof. UAM dr hab. Waldemar Segiet. W trakcie tej części prelegenci – uczniowie szkół podstawowych: Benon Bestyński, Julian Dulęba, Michał Juras, Agata Kossowska, Natalia Rutkowska i Magdalena Siwek oraz studenci Wydziału Studiów Edukacyjnych: Angelika Słomska, Bartosz Władarz, Dobrawa Gumbis i Kamila Janke – zaprezentowali tematykę przygotowanych przez siebie posterów związanych z szeroko pojętą pasją matematyczną. Formuła „Flash Talk” podczas seminarium została wykorzystana po raz pierwszy na Wydziale Studiów Edukacyjnych i spotkała się z dużą aprobatą oraz zainteresowaniem uczestników.

W dalszej części, o godzinie 12:30, w holu przed aulą B, zarówno finaliści konkursu, jak i pozostali goście uczestniczyli w sesji posterowej, moderowanej przez dra Tomasza Przybyłę. Podczas tej części prelegenci – uczniowie i studenci – udzielali odpowiedzi oraz podejmowali z gośćmi dyskusję na tematy związane z różnorodnymi zagadnieniami matematycznymi, prezentowanymi na posterach o intrygujących tytułach: „Jak liczą 3-latki?”, „Czy noworodki potrafią liczyć?”, „Jak liczą dzieci dwujęzyczne?”, „Czy we wszystkich kulturach dzieci liczą na palcach tak samo?”, „Świat liczydeł”, „Bajka o królu, szachach i ziarnach pszenicy”, „Lwowska szkoła matematyczna – historia kawiarenki szkockiej”, „Stefan Banach – przedstawiciel lwowskiej szkoły matematycznej”, „Matematyczne wspomnienie o Waławie Sierpińskim”, „Medal Fieldsa”, „Zasada szufladkowa Dirichleta”. W tym samym czasie komisja konkursowa liczyła punkty z testu matematycznego.

O godzinie 13:00 wszyscy goście zostali ponownie zaproszeni do sali B, gdzie prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska wraz z mgr Dominiką Naworską – Dyrektor Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 9 w Poznaniu ogłosiły wyniki finałowej części konkursu „Matematyka bez pamiętnika” i wręczyły laureatom nagrody. Zwycięzcami konkursu zostali: miejsce I – Franciszek Kłonowski ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Środzie Wielkopolskiej; miejsce II – Tymoteusz Brzyński z Zespołu Szkół im. Konstytucji 3 Maja w Pobiedziskach Letnisku; miejsca III (*ex aequo*): Piotr Barański z Publicznej Szkoły Podstawowej Zakonu

Pijarów im. Św. Józefa Kalasancjusza w Poznaniu, Michał Głuszyński ze Szkoły Podstawowej im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Dąbrówce, Oskar Kaczmarek ze Szkoły Podstawowej im. Stanisława Mikołajczyka w Starym Widzimiu, Grzegorz Piotrowski ze Szkoły Podstawowej nr 38 w Poznaniu; miejsca IV (*ex aequo*): Natalia Siwek ze Społecznej Szkoły Podstawowej nr 2 im. Hrabiego Raczyńskiego STO w Poznaniu, Piotr Szymiec z Zespołu Szkół im. Konstytucji 3 Maja w Pobiedziskach Letnisku, Łukasz Walczak z Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Kościelcu; miejsca V (*ex aequo*): Maksymilian Celm z International School of Poznań, Aleksander Rogala ze Społecznej Szkoły Podstawowej nr 2 im. Hrabiego Raczyńskiego STO w Poznaniu, Franciszek Sosnowski ze Społecznej Szkoły Podstawowej nr 2 im. Hrabiego Raczyńskiego STO w Poznaniu.

Zarówno formuła części konkursowej, jak i seminarium naukowo-dydaktycznego z „Flash Talk” zostały pozytywnie odebrane wśród grona naukowego i dydaktycznego, a przede wszystkim wśród dzieci, nauczycieli i studentów, którzy wzięli udział w wydarzeniu. W związku z licznym zainteresowaniem będzie ono kontynuowane w przyszłych latach.

Michalina Kasprzak

Sprawozdanie z Seminarium „Warsztat badawczy współczesnego historyka wychowania”

Obrzycko, 26-27 czerwca 2019 roku

26 i 27 czerwca 2019 roku odbyło się w Obrzycku doroczne Seminarium Naukowe z cyklu „Warsztat badawczy współczesnego historyka wychowania”, organizowane przez Zakład Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Tegoroczne spotkanie odbyło się pod hasłem *Dźwięki i „ruchome obrazy” w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Udział wzięli w nim pracownicy Zakładu Historii Wychowania WSE UAM (prof. zw. dr hab. Wiesław Jamrożek, prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, prof. UAM dr hab. Justyna Gulczyńska, prof. UAM dr hab. Edyta Głowacka-Sobiech, dr hab. Krzysztof Ratajczak, dr Mikołaj Brenk, dr Katarzyna Kabacińska-Łuczak, dr Konrad Nowak-Kluczyński, dr Michał Nowicki i mgr Anna Wojewoda) oraz licznie przybyli goście reprezentujący wiele ośrodków badawczych w całej Polsce, jak: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Akademia Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet w Łodzi, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach – Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Seminarium Naukowe otworzył i uczestników powitał kierownik Zakładu Historii Wychowania WSE UAM – prof. zw. dr hab. Wiesław Jamrożek. Jeszcze przed wygłoszeniem przez prelegentów pierwszych referatów, wszyscy uczestnicy Seminarium podsumowali dotychczasową własną działalność naukowo-dydaktyczną, ukończone projekty oraz granty, a także zaprezentowali swoje aktualne zamierzenia badawcze.

Głównym punktem pierwszego dnia Seminarium było wygłoszenie referatu przez prof. dr hab. Wojciecha Skrzydlewskiego, radiowca, mediewisty, profesora seniora Zakładu Technologii Kształcenia WSE UAM. Pan Profesor specjalizuje się w edukacyjnych zastosowaniach mediów, dziennikarstwie muzycznym (w latach 1990-2002 współpracował z Polskim Radiem Poznań (Radio Merkury) jako autor i producent programów muzycznych), kształceniu zdalnym, kulturze popularnej i studiach nowomediálních. Opublikował ponad 100 artykułów naukowych w czasopismach polskich i zagranicznych. Jest autorem takich publikacji zwartych, jak np. *Uniwersytecki wykład telewizyjny* (1980), *Technologia kształcenia – Przetwarzanie informacji – Komunikowanie* (1990), *Media i edukacja w dobie integracji* (2002), czy *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy* (2004).

Temat referatu wygłoszonego przez prof. dra hab. Wojciecha Skrzydlewskiego brzmiał *Elektroniczne źródła i narzędzia w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Na jego wstępie Pan Profesor skupił się na takich terminach, jak digitalizacja zbiorów, cyfrowa transformacja oraz cyfrowa gospodarka. Poruszył kwestię cyfryzacji XX wieku, wydawnictw cyfrowych, bibliotek cyfrowych, repozytoriów, czyli źródeł elektronicznych wykorzystywanych w pracy naukowej i badawczej. Referent przywołał i wnikliwie przeanalizował cyfrowe zasoby mediów tradycyjnych w Polsce: Narodowe Archiwum Cyfrowe posiadające zbiór licznych fotografii i nagrań, Narodowy Instytut Audiowizualny (NInA) powołany w celu digitalizacji dóbr kultury narodowej, posiadający w swych zasobach filmy, sztuki baletowe, spektakle, opery, animacje, a także słuchowiska radiowe i szkolne. Co istotne, w jego zasobach znajduje się także dział poświęcony muzotece szkolnej; zasoby nadawców radiowych, telewizyjnych i lokalnych; Poznańskie Archiwum Historii Mówionej (portal Wydawnictwa Miejskiego Poznania), w którym zgromadzono już ponad dwieście filmowych wywiadów ze świadkami historii, np. Czerwca 1956 czy Marca 1968; Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa.

W dalszej części referatu prof. W. Skrzydlewski przedstawił wybrane zbiory zagraniczne: Library of Congress (USA); Getty Images (USA); Unsplash.com (darmowe – open source); Biblioteka Komisji Europejskiej; Europeana Collections, a także instytucje niemieckie, brytyjskie oraz francuskie (np. BBC, czy Deutsche Digitale Bibliothek). Wyliczył cechy charakterystyczne dla nowych mediów: cyfrowość, interakcyjność, konwergentność, integracja, hipertekstowość/hipermedialność oraz indywidualizm. Wypunktował liczne źródła i narzędzia nowomediálních: media strumieniowe (Spotify; Allmusic; podcasty i videocasty), social media (Facebook; Instagram; Youtube; Twitter; LinkedIn), narzędzia pozyskiwania źródeł z obszaru BigData (Google Trends; tweetreach.com; keyhole.co; tweetdeck.twitter.com; Brand 24), a także programy do tran-

skrypcji słownej informacji dźwiękowych i realizacji badań jakościowych (atlasti.com czy maxqda.com).

Drugim prelegentem Seminarium był dr Konrad Nowak-Kluczyński, adiunkt w Zakładzie Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, którego naukowe zainteresowania dotyczą dziejów poznańskiej uniwersyteckiej pedagogiki oraz biografistyki jej twórców. Ponadto, oscylują wokół problematyki szeroko rozumianych dylematów współczesnej młodzieży, charakterystyki wybranych subkultur młodzieżowych, ze szczególnym uwzględnieniem grafficiarzy, edukacyjnych, wychowawczych i terapeutycznych walorów współczesnej dziecięcej literatury oraz modeli rodziny w niej zawartych, a także zagadnień dotyczących edukacji alternatywnej oraz portretu współczesnego wykładowcy akademickiego w kontekście epizodysty naukowego.

Referat wygłoszony przez dra Konrada Nowaka-Kluczyńskiego brzmiał *Polska Kronika Filmowa jako źródło do badań historyczno-pedagogicznych*. Na wstępie, wyświetlone zostały kroniki filmowe, które dotyczyły poznańskiej edukacji w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, ze szczególnym uwzględnieniem „Szkoly na Ogradach”, czyli budynków, w których obecnie mieści się Wydział Studiów Edukacyjnych UAM. To właśnie te wyświetlone Kroniki stały się inspiracją dla dalszych poszukiwań dotyczących tematyki poruszanej przez Polską Kronikę Filmową.

Z prezentacji multimedialnej, która była wizualizacją referatu, słuchacze dowiedzieli się o dziejach Polskiej Kroniki Filmowej, emitowanej od 1 grudnia 1944 roku do 28 grudnia 1994 roku. W 1995 roku przestała ukazywać się w kinach i telewizji. Działała pod nazwą Studio Filmowe „Kronika” do 2012 roku, rejestrując najważniejsze wydarzenia w Polsce. Stała się swoistego rodzaju periodykiem filmowym, dokumentalną relacją z aktualnych wydarzeń krajowych i zagranicznych opatrzoną komentarzem, często żartobliwym. Pierwsze wydania Kroniki realizowano w Lublinie, następne w Warszawie. Polska Kronika Filmowa stała się sprawnie działającym mechanizmem, za pomocą którego ówczesna władza kontrolowała treści przekazywane w mediach. Stała się istotnym narzędziem agitacyjno-propagandowym.

Warto przypomnieć, iż każda Polska Kronika Filmowa trwała około 10 minut i składała się z kilku krótkich tematów. Nowe wydanie ukazywało się w każdy poniedziałek. Jego układ był bardzo zbliżony, wręcz schematyczny: tematy polityczne, zagadnienia społeczne, a na koniec ciekawostki z zagranicy, a także wydarzenia sportowe. Zdarzało się, że Kronika była dłuższa i trwała nawet 20 minut. Jak stwierdził dr Konrad Nowak-Kluczyński, Polska Kronika Filmowa, która w swej treści zawierała wiele materiałów agitacyjnych i ideowych, cieszyła się wśród Polaków sympatią. Jej znakiem rozpoznawczym był humor w postaci słownych komentarzy względem przedstawianego materiału filmowego, a także sygnał dźwiękowy autorstwa kompozytora Władysława Szpilmana, który był niezmienny od 1949 roku. W całej historii wyświetlania Polskiej Kroniki Filmowej opublikowano blisko 5 tysięcy materiałów. Należy zaznaczyć, iż w latach 1956-1967 sporo miejsca poświęcano kulturze.

W kolejnym punkcie referatu dr Konrad Nowak-Kluczyński przedstawił, po wnikliwej analizie materiału źródłowego, liczne zagadnienia, które były w Polskiej Kronice Filmowej na przestrzeni lat poruszane, jak np.: emancypacja kobiet; życie kulturalne po II wojnie światowej; Polska jako ukochany kraj; Warszawa jako stolica Polski; życie w mieście a życie na wsi; polskie metropolie; oblicza prowincji; sprawa Kościoła; pochody; uroczystości; problemy Polaków z alkoholem; wakacje po polsku; środki masowego transportu publicznego; studenckie życie; praca w czynie społecznym; rozrywka; dzieciństwo; kolejki do sklepów; blokowska; powojenna architektura. Przywołał także nazwiska badaczy interesujących się tą tematyką. Wszystkie zagadnienia opatrzone zostały stosownymi fotografiami oraz cytatami z wybranych Kronik.

Czas transformacji, wydarzenia pokoleniowe, rozwój środków masowego przekazu, a także przeobrażenia polityczne doprowadziły do likwidacji Polskiej Kroniki Filmowej, co nieustannie, jak dodał dr Konrad Nowak-Kluczyński, wywołuje ożywioną dyskusję.

Trzecią referentką Seminarium była dr Beata Topij-Stempińska z Instytutu Nauk o Wychowaniu Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie, której wystąpienie dotyczyło tematu *Fotografie czyli „nieruchome obrazy” jako źródło w badaniach historyczno-pedagogicznych*.

Prelegentka w swoim referacie zwróciła uwagę na nowe media, które propagując materiał ilustrowany, stają się istotnym źródłem w badaniach historyczno-pedagogicznych. Materiały wizualne, często nieobecne, wymagają od badacza nowych umiejętności aby właściwie je interpretować i opisywać. Według wielu, nazbyt szczegółowe, często są nieobecne w przestrzeni badawczej. To ilustracje stanowią istotny wycinek badanej rzeczywistości. Dotyczą wyglądu szkół, układu ławek, pomocy dydaktycznych danej epoki, ale także dzięki nim badacz może poznać ludzi – uczniów, nauczycieli, mieszkańców danej społeczności. To ilustracje pokazują szkolną codzienność. Dzięki nim można dotknąć przeszłości. Ważne są źródła rodzinne, zasoby ilustracji prywatnych, o których udostępnienie należy zwrócić się do biblioteki czy samego autora.

Dzięki nowym mediom pojawiają się nieustannie materiały, które dotychczas były niedostępne. Źródła te należy traktować jako ważny dodatkowy materiał ilustracyjny.

Po trzech referatach w sesji plenarnej przyszedł czas na dyskusję panelową zatytułowaną „Nagrania foniczne, wizualne i wideofoniczne w badaniach historyczno-pedagogicznych”, której moderatorką była pedagożka i historyczka – prof. UAM dr hab. Edyta Głowacka-Sobiech z Zakładu Historii Wychowania WSE UAM. Moderatorka przytoczyła wielość definicji źródeł opartych na zebranej literaturze przedmiotu oraz skupiła się na kwestiach metodologicznych, zasadach postępowania z wybranym materiałem źródłowym. Ożywiona dyskusja skłoniła uczestników Seminarium do refleksji nad zasygnalizowanymi przez prof. E. Głowacką-Sobiech istotnymi zagadnieniami nad źródłami w badaniach historyczno-pedagogicznych.

Dzień pierwszy sesji plenarnej zakończyła prezentacja wybranych najnowszych publikacji z zakresu historii wychowania przygotowana w formie multi-

medialnej przez pracowników Zakładu Historii Wychowania WSE UAM – dra Konrada Nowaka-Kluczyńskiego oraz dra Mikołaja Brenka. Prezentacja dotyczyła takich publikacji, jak: księga jubileuszowa prof. zw. dr hab. Kaliny Bartnickiej z okazji 80. urodzin i 55-lecia pracy naukowej: *Rozprawy o historii, uniwersytetach, edukacji i wychowaniu. Wybór studiów, Organizacja pomocy społecznej w Polsce 1918-2018*, autorstwa Mikołaja Brenka, Krzysztofa Chaczko, Rafała Płaski, *O zwykłych przedmiotach w niezwyklej codzienności. Bożonarodzeniowe zabawki dla dzieci na ziemiach polskich w II połowie XIX wieku i na początku XX wieku*, autorstwa Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak oraz Moniki Nawrot-Borowskiej, *Wychowanie zdrowotne w polskojęzycznych czasopiśmiech uzdrowiskowych (1844-1914)*, autorstwa Renaty Bednarz-Grzybek, *Źródła do dziejów szkolnictwa w Polsce w XX wieku. Sprawozdania szkolne – protokoły rad pedagogicznych – kroniki szkolne*, autorstwa Piotra Gołdyna, *Dzieje oświaty w regionie – województwo białostockie (1919-1939)*, autorstwa Elwiry Kryńskiej, Agnieszki Suplickiej oraz Urszuli Wróblewskiej, *Ambasadorki wychowania. Poglądy pedagogiczne polskich kobiet w II połowie XIX wieku i początkach XX wieku*, autorstwa Joanny Falkowskiej, *Profesorowie jezuickich seminariów nauczycielskich od XVI do XVIII wieku*, autorstwa Anny Królikowskiej, *Sztuka położnicza dla kobiet. Kształcenie akuserek na ziemiach polskich w dobie niewoli narodowej (1773-1914)*, autorstwa Małgorzaty Stawiak-Ososińskiej, *Szkola – opieka – wychowanie na łamach prasy guberni lubelskiej w latach 1864-1914*, autorstwa Marzeny Okrasy, *Kobiety w dziejach. Od nowożytności do współczesności. Mare Integrans. Studia nad dziejami wybrzeży Morza Bałtyckiego*, pod redakcją naukową Macieja Franza i Zbigniewa Pilarczyka. Ponadto zaprezentowano serię jubileuszową *Uniwersytet Poznański 1919-2019*, w skład której wchodzi następujące publikacje: *Dzieje Uniwersytetu w Poznaniu w latach 1945-2019*, *Uniwersytet Poznański w czasie wojny 1939-1945*, *Luminarze Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1919-2019*, *Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu w latach 1950-2019*, *Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu w latach 1950-2019*, *Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu. Historia i luminarze, Miejsce Uniwersytetu. Infrastruktura uniwersytecka w przestrzeni miejskiej Poznania i okolic oraz Nestorzy Nauki Uniwersytetowi*.

Po obradach plenarnych obyło się spotkanie poznańskiego oddziału Towarzystwa Historii Edukacji oraz przedstawicieli Zespołu Historii Wychowania KNP PAN.

W drugim dniu (27 czerwca 2019 roku) Seminarium naukowego z cyklu „Warsztat badawczy współczesnego historyka wychowania” obyła się dyskusja panelowa, w której udział wzięli wszyscy uczestnicy Seminarium. Podsumowania i zakończenia obrad dokonała prezeska Towarzystwa Historii Edukacji – prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, która zwróciła uwagę na potrzebę tego typu naukowych spotkań i zaprosiła wszystkich uczestników do wzięcia czynnego udziału w zbliżającym się I Zjeździe Historyków Wychowania, który odbędzie się pod hasłem „Polskie tradycje akademickie” 13-15 października 2019 roku w gmachu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Konrad Nowak-Kluczyński, Mikołaj Brenk

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

MAGDALENA PIORUNEK, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EMILIA GRZESIAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GRZEGORZ MICHALSKI, prof. UŁ dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

BARBARA JANKOWIAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

IWONNA MICHALSKA, prof. UŁ dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

MAREK WALANCIK, prof. dr hab., Katedra Pedagogiki, Akademia WSB

ŁUKASZ ALBAŃSKI, dr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

IWONA CHMURA-RUTKOWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, prof. UAM dr hab., -Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

IZABELA SKÓRZYŃSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Historyczny, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAROSŁAW BĄBKA, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

MAGDALENA BARAŃSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MONIKA CHRISTOPH, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EWA KRAUSE, dr, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

KATARZYNA PAWELEK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JANUSZ MIĄSO, prof. UR, dr hab., Katedra Pedagogiki Medialnej, Uniwersytet Rzeszowski

- BEATA PAWŁOWSKA, dr hab., Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Uniwersytet Łódzki
- GRAŻYNA TEUSZ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- HANNA KARASZEWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- EWELINA SILECKA-MAREK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- BEATA KOSMALSKA, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
- ANNA NAPLOCHA, mgr, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Zielonogórski
- ANNA WOJEWODA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- KAROL MOTYL, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
- FANI ALEZRA, Studies of Israel
- JULIUSZ IWANICKI, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- ANNA STROJNA-KRZYSTANEK, mgr, Oddział Zbiorów Zwartych, Biblioteka Politechniki Krakowskiej

II. RECENZJE I NOTY

- DARIUSZ ADAMCZYK, prof. UP dr hab., Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

- MICHALINA KASPRZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Magdalena BARAŃSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- MIKOŁAJ BREŃK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- ANNA MAŃKOWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, 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 rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim.

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 beczynnych 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: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 31,50. Ark. druk. 28,50

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9