UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 54/2019

WYDAWNICTWO NAUKOWE

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 Krzyśko

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

Zbyszko Melosik, *Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca* 7

Michał Klichowski, *Technicyzacja: „w niewoli władzy i wolności"* 27

Sławomir Banaszak, Karolina Domagalska-Nowak, Łukasz P. Ratajczak, Dariusz Skowroński, Katarzyna Waszyńska *Edukacja, społeczeństwo i praca we wzajemnych międzykulturowych związkach. Przypadek Japonii* 37

Danuta Kopeć, *Rozważania wstępne o paradygmacie relacyjnym w edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną* 55

Jarema Drozdowicz, *Post-edukacja i antyintelektualizm jako zjawiska kulturowe* 71

Anna Wawrzonek, *Kompetencyjny rollercoaster – rodzina, edukacja, praca i (nie)relacyjny wymiar tych przestrzeni* 83

Michał Nowicki, *Wartość wychowania w rodzinie luterańskiej w piśmiennictwie staropolskim XVI i XVII wieku* 103

Andrzej Pluta, *Mądrość żartu alternatywą edukacyjną (na przykładzie „Pedagogiki żartobliwej" Janusza Korczaka)* 123

Mirosława Ściupider-Młodkowska, *Rodzina i miłość w epoce Ja. Wyzwania dla pedagogiki* 147

Agnieszka Pawluk-Skrzypek, *„Ja i moja szkoła" w kontekście trudności związanych z doświadczaniem dysleksji rozwojowej – refleksja uczniów w wieku dorastania* 161

Maria Rudnicka, *Galeria handlowa jako przestrzeń edukacji nieformalnej* 173

Marta Wiatr, *Rodzice w edukacji – między dyskursem instrumentalno-technicznym a krytyczno-emancypacyjnym* 199

Karolina Kossakowska, Magdalena Zadworna, *Wybrane aspekty dobrostanu psychicznego uczniów na różnych etapach edukacji. Doniesienia wstępne* 221

Ewa Kula, Marzena Pękowska, *Działania środowisk naukowych na rzecz jakości kształcenia w szkołach wyższych w dwudziestoleciu międzywojennym, na łamach czasopisma „Szkoły Akademickie"* 237

Justyna Mrozek, *Przemiany pozycji kobiet w PRL-u – wybrane konteksty* 257

Agnieszka Iwanicka, *Nowe technologie w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Raport z badań* 283

Dariusz Zając, *Etyka zawodowa nauczycieli – między uniwersalizmem a pluralizmem* 297

Lukáš Stárek, *Substitute Family Care in the Czech Republic and its Aspect in Special-needs Pedagogy* 311
Granit Bublil, *Parenting of Adolescents with Disorders Deciding on a New Path*..... 325
Sundus Abu Ghanem, *Modernization in Israeli Arab Society – Parent Intervention Prog*.. 335

II. RECENZJE I NOTY

Michał Klichowski, *Learning in CyberParks. A Theoretical and Empirical Study,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 266 (Zbyszko Melosik)..... 345

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Konferencji Naukowej *Wybrane konteksty działalności studenckiej: Terapia – Edukacja – Teatr,* Poznań, 3 kwietnia 2019 roku (Michalina Kasprzak)..... 349
Sprawozdanie z 19th Annual Conference of the European Society of Criminology *ConverGHENT Convergent roads, bridges and new pathways in criminology* [Zbieżne drogi, mosty i nowe ścieżki w kryminologii] Gandawa (Belgia), 18-21 września 2019 roku (Katarzyna Pawełek, Joanna Rajewska de Mezer) 351
Sprawozdanie z International Conference *Children in Social Work* [Dziecko w pracy społecznej] Trnava (Słowacja), 7-8 listopada 2019 roku (Katarzyna Pawełek, Joanna Rajewska de Mezer)..... 356

Informacje o autorach..... 361

Informacje dla autorów..... 363

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

Zbyszko Melosik, *Scientific Discipline and Identity of the Scholar* 7

Michał Klichowski, *Scientific Discipline and Identity of the Scholar* 27

Sławomir Banaszak, Karolina Domagalska-Nowak, Łukasz P. Ratajczak, Dariusz Skowroński, Katarzyna Waszyńska, *Education, Society, and Work in Intercultural Relations. The Case of Japan* 37

Danuta Kopeć, *Introductory Considerations of the Relational Paradigm in Education and Rehabilitation of People with Intellectual Disabilities* 55

Jarema Drozdowicz, *Post-education and Anti-intellectualism as Cultural Phenomena* 71

Anna Wawrzonek, *Competency Roller Coaster – Family, Education, Work and (Non-) Relational Dimension of These Areas* 83

Michał Nowicki, *The Value of Upbringing in the Lutheran Family in the Old Polish Literature of the 16th and 17th Centuries* 103

Andrzej Pluta, *The Wisdom of a Joke as an Educational Alternative (the Case Study of Janusz Korczak's Humorous Pedagogy)* 123

Mirosława Ściupider-Młodkowska, *Family and Love in the Time of Me. Challenges for Pedagogy* 147

Agnieszka Pawluk-Skrzypek, *"Me and My School" in the Context of the Difficulty of Experiencing Developmental Dyslexia – Reflections of Pupils at Adolescence* 161

Maria Rudnicka, *The Shopping Mall as a Space of Informal Education* 173

Marta Wiatr, *Parents in Education – Between Instrumental-Technical and Critical-Emancipatory Discourses* 199

Karolina Kossakowska, Magdalena Zadworna, *Selected Aspects of the Psychological Well-Being of Students at Different Stages of Education. Preliminary Report* 221

Ewa Kula, Marzena Pękowska, *The Contribution of the Scientific Community Towards Quality University Education in the Interwar Period as Presented in the Szkoły Akademickie Periodical* 237

Justyna Mrozek, *Transitions of Women's Position in the Polish People's Republic – Selected Contexts* 257

Agnieszka Iwanicka, *New Technologies in the Work of the Early School Education Teacher. A Study Report* 283

Dariusz Zając, *Professional Ethics of Teachers – Between Universalism and Pluralism* 297

Lukáš Stárek, *Substitute Family Care in the Czech Republic and its Aspect in Special-needs Pedagogy* 311
Granit Bublil, *Parenting of Adolescents with Disorders Deciding on a New Path* 325
Sundus Abu Ghanem, *Modernization in Israeli Arab Society – Parent Intervention Prog* .. 335

II. REVIEWES AND NOTES

Michał Klichowski, L*earning in CyberParks. A Theoretical and Empirical Study*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 266 (Zbyszko Melosik) 345

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the Scientific Conference *Wybrane konteksty działalności studenckiej: Terapia – Edukacja – Teatr,* Poznań, 3 April 2019 (Michalina Kasprzak) 349
Report from the 19th Annual Conference of the European Society of Criminology *ConverGHENT Convergent roads, bridges and new pathways in criminology* [Zbieżne drogi, mosty i nowe ścieżki w kryminologii] Gandawa (Belgia), 18-21 September 2019 (Katarzyna Pawełek, Joanna Rajewska de Mezer) 351
Report from the International Conference *Children in Social Work* [Dziecko w pracy społecznej] Trnava (Słowacja), 7-8 November 2019 (Katarzyna Pawełek, Joanna Rajewska de Mezer) 356

Information of Authors 361

Information for Authors 363

I. STUDIA I ROZPRAWY

ZBYSZKO MELOSIK
ORCID 0000-0002-7802-3152

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DYSCYPLINA NAUKOWA I TOŻSAMOŚĆ NAUKOWCÓW

ABSTRACT. Melosik Zbyszko, *Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowców* [Scientific Discipline and Identity of the Scholar]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 7-26. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.1

The article is devoted to analysis of the relationships between the identity of scholar and her/his research discipline. The historical, cognitive and social contexts of disciplines is considered against the background of the university scholar identification. Besides the following issues are dicussed in the article: institutionalization of the discipline, the role of epistemic communities, changing borders of discipline, multidisciplinary approach to research, language of disciplines, status of disciplines and the meaning of academic freedom.

Key words: discipline, research, identity, scholar, multidisciplinarity

Niniejsze rozważania rozpocznę od stwierdzenia, że w ramach społeczności akademickiej istnieją dwie podstawowe, oddzielne, choć zwykle integralnie ze sobą związane identyfikacje/tożsamości naukowe: dyscyplinarna i instytucjonalna[1]. Ta druga, która nie jest w tym artykule głównym przedmiotem moich rozważań, w kontekście nauki opiera się na założeniu, iż

> uniwersytet jest (…) hierarchicznie zorganizowaną (…) społecznością (…) ekspertów posiadających odmienne kompetencje, która posiada wspólną odpowiedzialność za urzeczywistnienie swojej krytycznej misji społecznej[2].

[1] J.C. Smart, K.A. Feldman, C.A. Ethington, *Academic Disciplines: Holland's Theory and the Study of College Students and Faculty*, Nasville 2000, s. 4.

[2] J.W. Scott, *Academic Freedom: The Tension Between the University and the State*, [w:] *Academic Freedom: The Global Challenge*, red. M.I.S. Roch, Budapeszt 2018, s. 19.

Społeczność uniwersytecką można określić w sposób ogólny jako pojęcie, które „definiuje miejsce, wzory interakcji społecznych, normy kulturowe i wartości społeczne”[3]. Tworzą ją ludzie, których „kolektywne działania zorientowane są na tworzenie i utrzymywanie istnienia systemu społecznego, którego są częścią”[4]. Jest to dynamiczna kultura, która ma „wspólną historię, tradycje, wzory zachowań i normy”, i to one zapewniają pewien rodzaj kontynuowalności/stabilności[5]. Uniwersytet nie stanowi po prostu „agregatu jednostek realizujących indywidualne cele w izolacji”[6]. Bez wątpienia, identyfikacja z uniwersytetem – jako miejscem prowadzenia badań i zajęć dydaktycznych, a także codziennego życia – stanowi jeden z fundamentów konstruowania tożsamości akademickiej.

Przedmiotem mojego artykułu będzie jednak rola dyscypliny naukowej jako decydującego układu odniesienia dla tożsamości i identyfikacji naukowców oraz jako przestrzeni, w ramach której rozgrywa się „gra statusów”, chociaż instytucja uniwersytetu będzie ważnym układem odniesienia dla moich rozważań. Dodam też, że w ramach różnych dynamik kształtowania identyfikacji poczucie przynależności ze społecznością skupioną wokół dyscypliny jest zwykle większe niż poczucie związku z uniwersytetem – w trakcie zmiany miejsca pracy naukowiec z całą pewnością przenosi do nowej instytucji swoją przynależność dyscyplinarną. W poszczególnych przypadkach może być jednak inaczej: to uniwersytet jest głównym miejscem identyfikacji.

Trzeba jednak wyjść od stwierdzenia, że „dyscypliny i uniwersytety są ze sobą nierozerwalnie powiązane”[7]. Na niezwykle istotną rolę instytucjonalizacji dyscypliny w ramach uniwersytetów zwraca uwagę wielu autorów, podkreślających, że czynnik ten, związany z akademicką organizacją i profesjonalizacją wiedzy, jest również ważny – przy powstawaniu i rozwoju dyscyplin – jak czynnik kognitywny, o którym więcej będę pisał poniżej[8]. Pisze się wręcz, że istnienie dyscyplin jest uprawomocniane poprzez ich instytucjonalizację w ramach uniwersytetów[9]. David Mills ujmuje to w sposób następujący:

---

[3] F.K. Willits and M.A. Brennan, *Changing Perceptions of the University as a Community of Learning: The Case of Penn State*, International Journal of Teaching and Learning in Higher Educations, 2016, 28, 1, s. 67.

[4] Tamże, s. 67.

[5] Tamże.

[6] Tamże, s. 67.

[7] Por. R.C. Post, *Debating Disciplinarity, Critical Inquiry*, Summer 2009, 35, s. 752.

[8] Por. np. S.W. Woolgar, *The Identification and Definitions of Scientific Collectivities*, [w:] *Perspectives on the Emergence of Scientific Disciplines*, red. G. Lemaine, R. Macleod, M. Mulkay, P. Weingart, Hague 1976, s. 256-257.

[9] R.L. Geiger, *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities, 1900-1940*, New Brunswick 2004, s. 21.

> Bez instytucjonalnego uprawomocnienia entuzjaści nauki pozostają „migrantami" na zewnątrz potężnych hierarchii statusu historycznie skonstruowanych wokół „idei" uniwersytetu[10].

W tym kontekście, bez wątpienia, jest zasadna teza, iż choć u źródeł powstawania dyscyplin leżała profesjonalizacja nauki, wraz ze zjawiskiem powstawania czasopism i stowarzyszeń naukowych oraz systemów cyklicznych konferencji, to jednak właśnie uniwersytety stanowiły główną płaszczyznę formowania się dyscyplin[11] (podobne stanowisko zajmuje Rudolf Stichweh, uznając, że pierwotnym źródłem powstawania dyscyplin była „intensyfikacja komunikacji" między naukowcami posiadającymi te same zainteresowania, przy czym bardzo istotną rolę odegrało powstanie wyspecjalizowanych czasopism, które skupiały „społeczność autorów"[12]). Lapidarnie ujmuje to Steve Fuller: „Sukces dyscyplin jest w dużej mierze pochodną instytucjonalizacji"[13].

Ponadto, to właśnie na uniwersytetach profesorowie tworzą „samo-regulujące się ciała", działające zgodnie z „zasadami swojej dyscypliny i swojej profesji"[14]. Trudno pominąć też fakt, iż dyscypliny naukowe posiadają na poziomie edukacji wyższej, związane z typowym dla nich polem badawczym, kierunki studiów, a także przedmioty i programy nauczania (jedność badań i kształcenia). Jerry A. Jacobs pisze, iż

> dyscypliny zorganizowane wokół wydziałów stanowią kluczowe [strukturalne] części społecznej organizacji szkolnictwa wyższego[15]. Są podstawą kreatywności i mechanizmów rozwojowych współczesnego uniwersytetu badawczego[16].

Wielu innych autorów podkreśla często „centralność dyscyplin akademickich dla profesjonalnego życia profesorów"[17]. Można w tym kontekście przytoczyć pogląd Mary Henkel, iż to właśnie identyfikacja z dyscypliną naukową jest źródłem „indywidualnych i kolektywnych wartości"; to właśnie ona ma największy wpływ na tożsamość naukowca i jego poczucie „autentyczności"[18]. Nie ulega też wątpliwości, że dyscypliny naukowe tworzą niezwykle istotny kontekst kultywowania pasji w dziedzinie uprawiania na-

[10] D. Mills, *Difficult Folk?: A Political History of Social Anthropology*, New York 2008, s. 16.

[11] R.L. Geiger, *To Advance Knowledge*, s. 20.

[12] R. Stichweh, *History of Scientific Disciplines*, [w:] *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, red. N. Smelser, P. Baltes, J.D. Wright, Amsterdam 2001, s. 13 728.

[13] S. Fuller, *The Knowledge Book: Key Concepts in Philosophy, Science and Culture,* Abingdon 2007, s. 18.

[14] J.W. Scott, *Academic Freedom: The Tension*, s. 18.

[15] J.A. Jacobs, *In Defense of Disciplines*, s. 3.

[16] Tamże, s. 9.

[17] J.C. Smart, K.A. Feldman, C.A. Ethington, *Academic Disciplines*, s. 2.

[18] S.A. Quigley, *Academic Identity: A Modern Perspective*, Educate, 2011, 11, 1, s. 23.

uki. To one także – jako źródło wspólnej identyfikacji – są źródłem poczucia wartości i poczucia sensu uprawiania nauki, często wbrew logice opartej na punktach związanych z ewaluacją i wbrew logice konkurencji. Według Burtona R. Clarka, podstawowe poczucie przynależności profesora „w pierwszym rzędzie kształtuje się wokół dyscypliny”[19]. Twierdzi on, że to właśnie „akademickie dyscypliny stały się autorytatywnymi społecznościami ekspertyzy”[20]. Timothy Lenoir ujmuje to tylko nieco inaczej: to w ramach dyscypliny ma miejsce „demarkacja hierarchii ekspertów”[21].

Marie Clarke, Abbey Hyde i Jonathan Drennan piszą, iż

> kultury oparte o dyscypliny stanowią główne źródło tożsamości (…) członków [społeczności akademickiej], włączając założenia dotyczące standardów (…), wzorów publikacji, profesjonalnych interakcji i społecznego statusu[22].

i to właśnie poprzez procesy socjalizacyjne w ramach dyscypliny naukowcy uczą się tej kultury[23].

Tracey Costley i John Flowerdew ujmują tę kwestię w sposób następujący:

> naukowców działających w ramach poszczególnych dyscyplin łączą wspólne ideały, przekonania, wartości, praktyki, konwencje i sposoby wytwarzania oraz upowszechniania wiedzy[24].

Przy tym,

> tożsamość (…) społeczności akademickiej (takiej jak dyscyplina) jest kształtowana w trakcie społecznych interakcji (…), których skutkiem jest retoryka i narracja dyscypliny[25].

Tak więc, powstanie dyscypliny wymaga istnienia pewnej „kolektywnej świadomości”[26]. W przypadku każdej dyscypliny możemy też mówić o ko-

---

[19] Podaję za: J.C. Smart, K.A. Feldman, C.A. Ethington, *Academic Disciplines*, s. 6.

[20] Podaję za: tamże, s. 7.

[21] T. Lenoir, *Instituting Science: The Cultural Production of Scientific Disciplines*, Stnaford 1997, s. 47.

[22] M. Clarke, A. Hyde, J. Drennan, *Professional Identity in Higher Education*, [w:] *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*, red. B.M. Kehm, U. Teichler, Dordrecht 2013, s. 7.

[23] Tamże, s. 8.

[24] T. Costley, J. Flowerdew, *Introduction*, [w:] *Discipline-Specific Writing: Theory into practice*, red. J. Flowerdew, T. Costley, London 2017, s. 2-3.

[25] C. Li, T*he Study of Disciplinary Identity – Some Theoretical Underpinnings*, HKBU Papers in Applied Language Studies, 2009, 13, s. 100.

[26] M. Savage, *Political Sociology. The Blackwell Companion to Sociology*, red. J.R Blau, Malden 2004, s. 254.

lektywnej pamięci i kolektywnej tożsamości[27]. Każda dyscyplina ma też własny kapitał i cechuje się „szczególnym, unikatowym, akademickim i społecznym stylem"[28].

Dyscypliny naukowe stanowią płaszczyznę ekspresji intersubiektywnego systemu znaczeń, właściwych i zrozumiałych dla ich przedstawicieli; posiadają niezwykły potencjał integracyjny. W tym kontekście można stwierdzić, że główne rozróżnienie między dyscyplinami ma charakter „kognitywny". Mamy tutaj do czynienia ze zróżnicowaniem – według dyscyplin – świadomości naukowców dotyczącej „celów epistemologicznych", przedmiotu badań, metod i technik oraz form ewaluacji. Cassidy R. Sugimoto i Scott Weingart piszą w tym kontekście o pewnej „kognitywnej spójności" w ramach dyscypliny, o pewnym jasno określonym „intelektualnym podejściu" do uprawiania nauki[29]. Z kolei Graeme Pye uważa, że każdą dyscyplinę charakteryzuje odmienny sposób „kognitywnej interpretacji"[30], a Rudolf Stichweh eksponuje ideę „kognitywnej tożsamości" każdej dyscypliny[31]. Każda dyscyplina ma swój „epistemologiczny styl"[32].

To w ramach dyscypliny występuje także „autonomiczny system ewaluacji"[33] (pojęcie „autonomiczny" jest współcześnie łatwe do zakwestionowania, biorąc pod uwagę fakt, iż kryteria i standardy ewaluacji są zaprojektowane często na poziomie rządowym i są narzucane jako zewnętrzne wobec „logiki" danej dyscypliny). I to właśnie w ramach „kognitywnej kontekstualizacji", związanej ze specyfiką danej dyscypliny, ocenia się poziom dokonań naukowych[34]. Istnieją przy tym różne standardy doskonałości naukowej[35]. Dyscypliny naukowe stanowią także odniesienia – poprzez systemy referencji i recenzji – dla owych standardów. I to właśnie sukcesy w ramach dyscy-

---

[27] R.G. Renner, *Subversion of Creativity and the Dialetics of the Collective*, [w:] *Collective Creativity. Collaborative Work in the Sciences, Literature and the Arts*, red. G. Fischer, F. Vassen, Amsterdam 2011, s. 9.

[28] T. Strand, *The discipline of education in a world of change*, Nordisk Pedagogik, 2007, 27, s. 272.

[29] C.R. Sugimoto i S. Weingart, *The Kaleidoscope of Disciplinarity,* Journal of Documentation, July 2015, korzystano z wersji online, bez stron, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/281161918_The_kaleidoscope_of_disciplinarity.

[30] G. Pye, *Interdisciplinary Research and the Early Career Researcher*, [w:] *Positioning Research: Shifting Paradigms*, Interdisciplinarity and Indigeneity, red. M. Kumar, S. Pattanayak, Los Angeles 2018, s. 36.

[31] R. Stichweh, *The Sociology of Scientific Disciplines: On the Genesis and Stability of the Disciplinary Structure of Modern Science*, Science in Context, March 1992, 5, 01, s. 7.

[32] M. Lamont, *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*, Cambridge 2009, s. 54.

[33] S.W. Woolgar, *The Identification and Definitions of Scientific Collectivities*, s. 256.

[34] Tamże, s. 133.

[35] Tamże, s. 159.

pliny stanowią jedno z najistotniejszych źródeł statusu akademickiego i szacunku ze strony innych członków wspólnoty. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż słuszna jest teza Björna Hammarfelta, iż to właśnie w przestrzeni dyscypliny następuje „dystrybucja statusu i nagród akademickich"[36]. Warto jednak w tym miejscu powrócić do problemu relacji między dyscyplinami a uniwersytetami. To bowiem właśnie w zakresie uniwersytetów powstała „logika kariery" w ramach poszczególnych dyscyplin[37]. Według Randalla Collinsa,

> tożsamość i samoświadomość dyscyplin wiążę się z (…) teoriami badaniami, tym niemniej jednak jej istotnym źródłem było ustanowienie stanowisk i stopni uniwersyteckich[38].

Jednakże, to właśnie na uniwersytetach następuje „odtwarzanie tożsamości dyscypliny" poprzez system awansu naukowego, którego niezwykle ważną podstawą są doktoraty przygotowywane z – posiadającymi doświadczenie oraz pozycję w ramach dyscypliny i pracującymi w uniwersytetach – profesorami[39].

Wielu autorów podkreśla, że w ramach dyscyplin tworzą się epistemiczne społeczności, do których przynależność definiowana jest przez wspólną „tożsamość indywidualną i zbiorową (…) i wspólne pojmowanie [rzeczywistości] przez interpretatorów"[40]. Kultura epistemicznych społeczności zawiera: poczucie wspólnych celów, tożsamość, symbolikę, wspólne dziedzictwo[41]. Członkowie epistemicznych społeczności połączeni są „układem wspólnych praktyk związanych z zestawem podstawowych problemów", wokół których oscylują ich profesjonalne kompetencje[42]. John Ruggie definiuje epistemiczne społeczności w kontekście

---

[36] B. Hammarfelt, *What is a discipline?: The conceptualization of research areas and their operationalization in bibliometric research*, [w:] *Proceedings of the 23rd International Conference on Science and Technology Indicators*, red. R.C.T. Franssen Alfredo Yegros-Yegros, Leiden, 2018, s. 198, adres internetowy: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1248151/FULLTEXT01.pdf.

[37] R. Stichweh, *History of Scientific Disciplines*, s. 13 728.

[38] R. Collins, *Credential Inflation and the Future of Universities*, Italian Journal of Sociology of Education, 2011, 2, s. 237.

[39] S. Parry, *Disciplines and Doctorates*, Dodrecht 2007, s. 6.

[40] M. Waibel, *Interpretive Communities in International Law, Legal Studies Research. Paper Series*, University of Cambridge Faculty of Law, Cambridge, Paper no. 62/2014, October 2014, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/299874831_Interpretive_Communities_in_International_Law, s. 3.

[41] M.K. Davis Cross, *Re-thinking Epistemic Communities Twenty Years Later*, Review of International Studies, January 2013, 39/01, wersja online: http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/Rethinking_Epistemic_Communities_Twenty.pdf, s. 13.

[42] P.M. Haas, *Epistemic Communities, Constructivism and International Environmental Politics*, London 2016, s. 5.

> dominujących sposobów postrzegania rzeczywistości społecznej, zestawu wspólnych symboli i układów odniesienia, wzajemnych oczekiwań i wzajemnie przewidywalnych intencji (…)[43].

Istnienie dyscyplin naukowych nierozerwalnie związane jest – powtórzę – z owymi epistemicznymi społecznościami. I to właśnie wspomniane doktoraty stanowią decydujący (chociaż początkowy) etap wprowadzenia młodego naukowca w ową epistemiczną społeczność, kulturę dyscypliny, w jej intelektualny i społeczny klimat[44]. Doktorat stanowi formę socjalizacji „w dyscyplinę"[45], podobnie jak uczestnictwo doktoranta w uniwersyteckiej wspólnocie akademickiej. Akceptacja warunków socjalizacji stanowi nieodwołalne uzależnienie przyjęcia do dyscyplinarnej wspólnoty. Trzeba bowiem pamiętać, że członkostwo w społeczności naukowej dyscypliny może być przy tym postrzegane w dwóch kontekstach. Po pierwsze, w kontekście „indywidualnej percepcji" – jednostka sama siebie postrzega jako członka społeczności. Po drugie, w kontekście „kolektywnej społeczności" – musi być postrzegana (i zaakceptowana) przez innych w roli członka tej społeczności[46]. W rezultacie socjalizacji adept dyscypliny staje się pełnoprawnym jej członkiem:

> Społecznie i konceptualnie jesteśmy dyscyplinowani przez nasze dyscypliny. One pomagają wytworzyć naszą rzeczywistość. One wyznaczają przedmiot naszych badań (…). One dostarczają kryteriów dla naszej wiedzy (…) i metod (…)[47]. Socjalizacja jednostek w dyscypliny sprawia, iż stają się (…) ekspertami, co zwrotnie pogłębia autorytet wiedzy danej dyscypliny"[48].

Członek społeczności dyscyplinarnej poznaje rzeczywistość w sposób typowy dla danej dyscypliny[49]; jest mu także dobrze znany „unikatowy system symboli" danej dyscypliny, który stanowi jeden z warunków komunikacji[50].

Trzeba także zauważyć, że każda dyscyplina ma swoich klasyków, wielkie postacie, które odegrały ogromną rolę w jej wyłanianiu się i budowaniu

---

[43] Podaję za: M. Waibel, *Interpretive Communities*, s. 6.

[44] S. Parry, *Disciplines and Doctorates*, s. 6.

[45] Tamże, s. 11.

[46] J. Gläser, *'Producing Communities' as a Theoretical Challenge*, TASA 2001 Conference, The University of Sydney, 13-15 December 2001, adres internetowy: http://writingourbiology105.qwriting.qc.cuny.edu/files/2014/08/Science-Community-Reading.pdf, s. 6.

[47] *Preface*, [w:] *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity,* red. E. Messer-Davidow, D.R. Shumway, D. Sylvan, Charlottesville 1993, s. VII.

[48] E. Messer-Davidow, D.R. Shumway, D. Sylvan, *Introduction: Disciplinary Ways of Knowing, Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*, red. E. Messer-Davidow, D.R. Shumway, D. Sylvan, Charlottesville 1993, s. 5.

[49] Tamże.

[50] G.G. Gable, *The Information Systems Discipline in Australian Universities: a contextual framework*, [w:] *The Information Systems Academic Discipline in Australia*, red. G.G. Gable, S. Gregor, R. Clarke, G. Ridley, R. Smyth, Canberra 2008, s. 67-68.

tożsamości oraz poczucia odrębności. Są oni zwykle autorami kanonicznych dzieł (S.W. Woolgar twierdzi, iż odwoływanie się do tej samej literatury w ramach dyscypliny prowadzi do pewnej „standardyzacji identyfikacji społeczności badawczych"[51]). Teorie i poglądy klasyków, wyrażone w ich tekstach nawet po wielu dekadach lub stuleciach, stanowią ciągle ważny układ odniesienia dla współczesnych naukowców. Niekiedy nawet pojedyncze dzieło może mieć przemożny wpływ na rozwój (a nawet powstanie) dyscypliny. Na przykład, w zakresie socjologii przywołać można tutaj takie nazwiska, jak Max Weber, Émile Durkheim, Talcott Parsons, Robert Merton, Florian Znaniecki, Erving Goffman, Pierre Bourdieu i wielu innych.

Nietrudno zgodzić się z tezą, którą sformułował Russell Ackoff, iż

> dyscypliny stanowią kategorie, które umożliwiają zapełnienie treści nauki (…) [bowiem] natura nie jest zorganizowana w sposób, w jaki odzwierciedla to nasza wiedza[52].

Podobne podejście prezentuje Robert Pahre, którego poglądy Rick Szostak, Claudio Gnoli, María López-Huertas ujmują w sposób następujący:

> czysto epistemologiczny (lub bardziej precyzyjnie – ontologiczny) pogląd na dyscypliny zakładałby, że odzwierciedlają one podziały istniejące w naturze, jednak wydaje się oczywiste, że granice dyscyplin nie są naturalne; dyscypliny są skonstruowane społecznie[53]. Nie różnicują się w stosunku do siebie w odpowiedzi na jakieś ponadczasowy i uniwersalnie rozumiany podział świata[54].

Robert Pahre określa przekonanie, iż podział na dyscypliny stanowi odzwierciedlenie podziałów w rzeczywistości mianem fundamentalistycznego, a przy tym prowadzącego do „relatywnie statycznej" organizacji/klasyfikacji dyscyplin[55]. Kategoria „dyscyplina" nie ma esencjalnych cech, które stanowić mogłyby podstawę dla jej stworzenia[56] (choć Michael M. Shiro pisze o „esencji dyscyplin akademickich"[57], a w literaturze wielokrotnie pojawia się na przy-

[51] S.W. Woolgar, *The Identification and Definitions of Scientific Collectivities*, s. 236.

[52] D. Barković, *Challenges of Interdisciplinary Research*, Interdisciplinary Menagemen Research, 2010, 6, s. 952.

[53] R. Szostak, C. Gnoli, M. López-Huertas, *Interdisciplinary Knowledge Organization*, Switzerland 2016, s. 10.

[54] E. Messer-Davidow, D.R. Shumway, D. Sylvan, *Introduction: Disciplinary Ways of Knowing*, s. 9.

[55] R. Phare, *Patterns of Knowledge Communities in the Social Sciences*, Library Trends, Fall 1996, 45, 2, s. 207.

[56] A. McCulloch, *The disciplinary status of doctoral education*, Higher Education Review, 2018, 50, 2, s. 91.

[57] M.M. Shiro, *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns,* London 2008; korzystano z wersji internetowej; adres https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/16446_SchiroWebExtensionActivities.pdf, s. 50.

kład pojęcie „esencji matematyki”[58], czy „esencji historii”[59] jako dyscyplin). Dyscypliny nie stanowią kategorii naturalnych, lecz oparte są na „arbitralnych klasyfikacjach”[60]. Jak utrzymują to Raphael Falk i Ruma Falk, kategoria „dyscyplinarności” jest „skonstruowana jako społeczno-kulturowy ideał”, a „dyscypliny stanowią tego instytucjonalne urzeczywistnienie”[61]. Takie podejścia są z pewnością zasadne, jednak trudno byłoby zaakceptować stwierdzenie, że podział na dyscypliny nie ma *jakiegokolwiek* związku z podziałem natury/rzeczywistości – przedmiot i metody nauk przyrodniczych są z pewnością odmienne od przedmiotu i metod nauk humanistycznych itp. I to właśnie dlatego, że badają one odmienne przejawy natury/rzeczywistości. Tak więc, odrzuceniu esencjalizmu i fundamentalizmu w podejściu do dyscyplin powinien towarzyszyć wysiłek intelektualny odnoszący się do zrozumienia mechanizmów ich wyłaniania się i istnienia oraz zarówno wzajemnych relacji między nimi, jak i do natury/rzeczywistości.

Timothy Lenoir twierdzi, że „Dyscypliny są zinstytucjonalizowanymi formacjami dla organizowania schematów percepcji, poznawania i komunikowania”[62]. „Stanowią przy tym, bez wątpienia, wyraz zróżnicowania systemu wiedzy, a jednocześnie pewną formę jej uporządkowania[63]. Dają też w sposób przybliżony i niewątpliwie niedoskonały odpowiedź na potrzebę podziału w ramach sfery intelektualnej”[64].

Ale jednak, to właśnie podział nauki na dyscypliny reprezentuje „pierwszą zasadę” w uprawianiu nauki; jest jej fundamentem[65]. „Organizacja współczesnej nauki poprzez dyscypliny jest fundamentalnym faktem”[66]. Jak uwa-

---

[58] Por. np. M. Nis, *Mathematics and Mathematics Education Policy*, [w:] *Mathematics & Mathematics Education: Searching for Common Ground*, red. M.N. Fried, T. Dreyfus, Dordrecht 2014, s. 265; T. Tymoczko, *Structuralism and Post-modernism in the Philosophy of Mathematics*, [w:] *Mathematics, Education and Philosophy: An International Perspective*, red. P. Ernest, London 1994, s. 48.

[59] I. Berlin, *The Concept of Scientific History*, [w:] *Concepts and Categories,* Oxford 1980, s. 132; A. Malinov, *On the Essence of History*, Mediterranean Journal of Social Sciences, 2017, 6, 6.

[60] E. Messer-Davidow, D.R. Shumway, D. Sylvan, *Introduction: Disciplinary Ways of Knowing*, s. 11.

[61] R. Falk, R. Falk, *Why Should Scientists Become Historians*, [w:], red. K. Gavroglu, J. Renn, Dodrecht 2007, s. 49.

[62] T. Lenoir, *The Discipline of Nature and the Nature of Disciplines*, [w:] *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*, red. E. Messer-Davidow, D.R. Shumway, D. Sylvan, Charlottesville 1993, s. 72.

[63] R. Stichweh, *History of Scientific Disciplines*, s. 13728.

[64] J.A. Jacobs, *In Defense of Disciplines: Interdyscyplinarity and Specialization in the Research University*, Chicago 2013, s. 4.

[65] J.T. Klein, *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarities, and Interdisciplinarities*, Charlottesville 1996, s. 6.

[66] M. Guntau, H. Laitko, *On the Prigins and Nature of Scientific Disciplines*, [w:] *World Views and Scientific Discipline Formation*, red. W.R. Woodward, R.S. Cohen, Dodrecht 1991, s. 17.

żają Ian Westbury, Neil J. Wilkof, wiedza jest wytwarzana właśnie poprzez różnorodne dyscypliny naukowe[67]. Podobnie ujmuje to Ruth Neumann, pisząc, że dyscypliny stanowią „struktury wiedzy" i każda z nich zawiera odmienne formy wiedzy"[68].

Dlatego, bardzo ważną rolę w kształtowaniu tożsamości dyscypliny i naukowców odgrywa, moim zdaniem, poczucie odrębności czy wyodrębnienia – w relacjach z innymi dyscyplinami, co jest oczywiście równoznaczne z definiowaniem „warunków przynależności". Również Julie Thompson Klein uwydatnia istotność tego problemu, który związany jest z wyznaczaniem granic dyscypliny[69], a Graeme Pye podkreśla znaczenie takich działań przedstawicieli jednej dyscypliny, których celem jest „zróżnicowanie jej od innych dyscyplin"[70]. Twierdzi się, zresztą słusznie, że konstruowanie dyscypliny samo w sobie odbywa się przez proces różnicowania[71]; chociaż w sposób oczywisty słuszne jest twierdzenie Roberta Phare`a, iż „nie ma żadnego powodu, dla którego dany przedmiot badań miałby należeć wyłącznie do jednej tylko dyscypliny"[72].

Podkreśla się przy tym, że im większa panuje zgoda co do problematyki i metod odnoszących się do danej dyscypliny, tym „silniejsza tożsamość"; istnieją także dyscypliny, które są „luźno zorganizowane" [73]. Naukowiec musi zaakceptować racjonalność i wartości danej dyscypliny, jeśli chce być jej członkiem[74]. Znacząca część naukowców tworzy „rdzeń dyscypliny", jednak często to właśnie ci znajdujący się na jej peryferiach, na pograniczu dyscyplin, przyczyniają się do jej rozwoju, wnosząc nowe impulsy[75] (z kolei Armin Krishnan pisze jednak, że osoby uprawiające naukę na pograniczu mogą czuć się intelektualnie bezdomne)[76]. Tak czy inaczej, na przestrzeni wieków i dekad dynamika rozwoju dyscypliny związana jest nieodłącznie z poszukiwaniem przez naukowców nowych problemów i metod z nią

---

[67] I. Westbury, N.J. Wilkof, *Introduction do książki: J. Schwab*, Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays, red. I. Westbury, N.J. Wilkof, Chicago 1987, s. 25.

[68] R. Neumann, *The Structure of Knowledge*, [w:] *The Routledge International Handbook of Higher Education*, red. M.Tight, Ka Ho Mok, J. Huisman, Ch. Morphew, Nowy York 2009, s. 488.

[69] J.T. Klein, *Crossing Boundaries: Knowledg*e, s. 1.

[70] G. Pye, *Interdisciplinary Research and the Early Career Researche*r, s. 35.

[71] E. Messer-Davidow, D.R. Shumway, D. Sylvan, *Introduction: Disciplinary Ways of Knowing*, s. 2.

[72] R. Phare, *Patterns of Knowledge Communities in the Social Sciences*, s. 216.

[73] A. Krishnan, *What are Academic Disciplines? Some observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity debate*, ESRC National Centre for Research Methods NCRM Working Paper Series, Southampton, January 2009, tekst online, http://eprints.ncrm.ac.uk/783/1/what_are_academic_disciplines.pdf, s. 23.

[74] Tamże, s. 8-9.

[75] S.W. Woolgar, *The Identification and Definitions of Scientific Collectivities*, s. 235.

[76] A. Krishnan, *What are Academic Disciplines?*, s. 23.

związanych oraz w konsekwencji nowych rezultatów, często kwestionujących uprzednie przekonania czy uprzednią wiedzę[77].

Bez wątpienia, także analiza dziejów każdej dyscypliny poprzez wieki czy dekady pozwala na dostrzeżenie pewnej logiki ich rozwoju. Z drugiej strony, nietrudno dostrzec pewne, niekiedy nawet dość nagłe, „rozwojowe zwroty", związane czy to z powstaniem nowych pól problemowych, nowych, atrakcyjnych teorii, czy nowych instrumentów (technologii) badawczych. Zdaniem wielu autorów, każda dyscyplina ma swoje „definiujące cechy"[78] (problem esencjalizmu dyscyplin zostanie podniesiony w dalszej części tego tekstu). Oczywista jest też odmienność profilu dyscyplin – na przykład, za istotę fizyki uważane jest zwykle „odkrycie", a inżynierii – „wynalazek"[79]. Każda dyscyplina posiada swój system „kodyfikowania"[80]. Warto w tym miejscu dodać, że również obecny polski system ewaluacji przewiduje porównywanie osiągnięć naukowych poszczególnych ocenianych jednostek szkolnictwa wyższego na podstawie kryterium dyscypliny; wychodzi się przy tym tutaj z założenia, że „poszczególne dyscypliny naukowe charakteryzują się odmiennymi praktykami publikacyjnymi i wzorcami cytowań"[81].

Niezwykle ważną rolę w kreowaniu poczucia odrębności dyscypliny odgrywa kontekst językowy. Dyscyplina jest „społecznością języka/mówienia", jej funkcjonowanie opiera się na „wspólnych zasadach językowych"[82]. Istotny jest tutaj więc profesjonalny język i terminologia; mówi się wręcz o istnieniu „społeczno-retorycznych grup"[83]. To poprzez język reprezentowane są wartości, normy i konwencje każdej dyscypliny[84]. Dyscypliny stanowią przestrzenie, w których przejawiają się więc nie tylko różnice w interpretacjach rzeczywistości, ale także zasadnicze różnice w sposobach wykorzystania języka[85]. Słownictwo związane z językiem naukowym danej dyscypliny jest zwykle bardzo formalne i związane z kontekstem, bez

[77] R. Stichweh, *History of Scientific Disciplines*, s. 13 728.

[78] E.B. Cohen, S.J. Lloyd, *Disciplinary Evolution and the Rise of the Transdiscipline*, Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline, 2014, 17, s. 191.

[79] Tamże, s. 397.

[80] J.C. Smart, K.A. Feldman, C.A. Ethington, *Academic Disciplines. Holland's Theory and the Study of College Students and Faculty*, s. 9.

[81] *Ewaluacja jakości działalności naukowej. Przewodnik*, marzec 2019, s. 10; tekst dostępny online: https://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2019/03/ewaluacja-jakosci-dzialalnosci-naukowej-przewodnik20190305.pdf

[82] C. Li, *The Study of Disciplinary Identity – Some Theoretical Underpinnings*, s. 102.

[83] Tamże, s. 105.

[84] S. Parry, *Disciplines and Doctorates*, s. 116.

[85] K. Hyland, *Disciplinary Differences: Langugage Variations in Academic Discourses*, [w:] *Academic Discourse Across Disciplines*, red. K. Hyland, M. Bondi, Bern 2006, s. 20.

którego często niemożliwe bywa jego zrozumienie[86]. Z kolei, wykorzystując kategorie Pierre'a Bourdieu, możemy mówić o istnieniu dyscypliny jako „społeczności językowej", w której istnieją pewne „uniwersalne normy poprawnych językowych praktyk"[87]. Tak więc, język każdej dyscypliny naukowej jest w dużej mierze „znormalizowany", a w jego skład wchodzą typowe dla niej pojęcia i kategorie[88]. Jest to język uprawomocniony[89] i autoryzowany[90]. Można dodać, że stopień jego przyswojenia i umiejętność wykorzystania (ale także włączania nowych pojęć) stanowi jeden z kryteriów definiujących status naukowca w ramach dyscypliny. Tracey Costley i John Flowerdew zwracają również bardzo słusznie uwagę na fakt, iż proces pisania tekstów naukowych jest sam w sobie ważną „cechą tożsamości dyscypliny"; podają w tym kontekście przykład takich odmiennych nauk, jak historia i matematyka. Tak więc, integralna część socjalizacji naukowca polega na tym, aby kontynuować nawiązanie do tych autorów, na „uczeniu się pisania" typowego dla dyscypliny[91]. Posiadanie odrębnego języka jest zarówno kryterium wyznaczającym granice dyscypliny, jak i warunkiem przynależności do niej.

Rudolf Stichweh zwraca uwagę na fakt, iż dynamika rozwoju danej dyscypliny wynika w dużej mierze z intensyfikacji jej relacji z innymi dyscyplinami, co często przynosi „zmianę granic dyscypliny". Podkreśla, że między dyscyplinami występuje rywalizacja o pola problemowe oraz nierzadkie zjawisko przejmowania przez jedną dyscyplinę pola, które dotąd było domeną innej dyscypliny[92] (takie zjawisko nazywane jest niekiedy wręcz „naukowym imperializmem", „naukowym kolonializmem", którego definicje Uskali Mäki rekonstruuje jako „nieuprawomocnione zajmowanie przez jedną dyscyplinę terytorium innej dyscypliny"[93]).

Z kolei jednak według Julie Thompson Klein, granice między dyscyplinami są w większym stopniu zdefiniowane przez metody, teorie i „koncep-

---

[86] R. Moini, *Zahra Islamizadeh, Do We Need Discipline-Specific Academic Word Lists? Linguistics Academic Word List (LAWL)*, Journal of Teaching Language Skills (JTLS), Fall 2016, 35, 3, s. 66.

[87] P. Bourdieu, *Langugage and Symbolic Power*, Cambridge 1991, s. 44.

[88] Tamże, s. 49.

[89] Tamże, s. 58.

[90] Tamże, s. 107.

[91] T. Costley, J. Flowerdew, *Introduction*, s. 3-4.

[92] R. Stichweh, *History of Sc*ientific *Disciplines*, s. 13 730.

[93] U. Mäki, *Scientific Imperialism: Difficulties in Definition, Identification, and Assessment*, International Studies in the Philosophy of Science, 2013, 27, 3, korzystano z wersji online: https://helda.helsinki.fi//bitstream/handle/10138/232395/MakiScImperialismISPS3sept2012.pdf?-sequence=1, s. 6; por. też A. Adjepong, Historical Imperialism in Science: A Theory of the Relationship between History and Other Disciplines, International Journal of History and Cultural Studies, 2018, 4, 1.

tualne struktury" niż przez przedmiot badań[94]. Bardzo często przedstawiciele danej dyscypliny działają też zdecydowanie, o czym pisano już wyżej, na rzecz jej obrony przed „rozmyciem", a to poprzez – jak krytycznie pisze Armin Krishnan – tworzenie „arbitralnych i sztucznych granic dyscypliny", co prowadzi do redukcjonizmu[95]. Krytykuje się w tym kontekście ograniczenia dyscyplin związane z orientacją w ich ramach na „wąskie specjalizacje i izolowanie się"[96]. Twierdzi się, że dyscypliny uniemożliwiają „swobodną wymianę i przepływ idei"[97]. Uważa się, że zamykanie się dyscypliny w „sztywnych ramach" negatywnie wpływa na jej rozwój i status; zakłada się również, że dynamika rozwoju wiedzy powoduje także, iż „dyscypliny mogą rodzić się i mogą umierać"[98]. Pisze się też niekiedy, że „dyscypliny stanowią struktury archaiczne"[99] (postmoderniści głosili wręcz „śmierć dyscyplin" – w związku z przekonaniem o fragmentaryzacji wiedzy[100]). Pojawia się teza o kryzysie tożsamości dyscyplin[101].

Powyższe przekonania o przestarzałości i kryzysie dyscyplin wynikają też z występującego współcześnie gwałtownego przyrostu, wytwarzanej na różne sposoby (i często poza sektorem akademickim) wiedzy oraz szybkość jej upowszechniania do wielorakich grup odbiorców jednocześnie, w skali globalnej. Dodatkowo argumentuje się, że granice między dyscyplinami, wbrew wszelkim wysiłkom, rozpływają się radykalnie[102] (co wywołuje reakcję w postaci walki z fragmentaryzacją dyscypliny poprzez eksponowanie „unifikujących" pól problemowych, teorii czy metod[103]). Ten ostatni argument związany jest z faktem, iż w ostatnich dekadach coraz większe znaczenie uzyskują badania interdyscyplinarne, które są postrzegane jako „wyzwanie dla ograniczeń i założeń dominujących form organizacji wiedzy lub jej reprezentacji w instytucjonalnie rozpoznawalnych formach"; powstają nowe pola badawcze w przygranicznych obszarach dwóch lub więcej dyscyplin[104].

[94] J.T. Klein, *Crossing Boundaries: Knowledge*, s. 46.

[95] A. Krishnan, *What are Academic Disciplines?* s. 4.

[96] W. Bechtel, *The Nature of Scientific Integration*, [w:] *Integrating Scientific Disciplines: Case Studies from the Life Sciences*, red. W. Bechtel, Dodrecht 1986, s. 3.

[97] M. Tan, K.Y.T. Lim, *On the Nature of Disciplinary Intuitions*, [w:] *Disciplinary Intuitions and the Design of Learning Environments*, red. K.Y.T. Lim, Singapore 2015, s. 18.

[98] R.C. Post, *Debating Disciplinarity*, s. 753.

[99] J.T. Klein, *Crossing Boundaries*, s. 8.

[100] K. Hyland, *Disciplinary Differences: Langugage*, s. 18.

[101] G.G. Gable, *The Information Systems Discipline in Australian Universities: a contextual framework*, s. 37.

[102] F. Christie, K. Maton, *Why disciplinaroty*, [w:] *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, red. F. Christie, K. Maton, London 2011, s. 1.

[103] E. Messer-Davidow, D.R. Shumway, D. Sylvan, *Introduction: Disciplinary Ways of Knowing*, s. 9.

[104] Por. D. Rhoten, S. Pfirman, *Women in interdisciplinary science: Exploring preferences and consequences*, Research Policy, 2007, 36, s. 58.

Ważne jest wówczas stworzenie terminologii „przekraczającej dyscyplinę", jak również re-interpretacja typowych dla dyscyplin, często odmiennych epistemologii[105]. Mamy tutaj do czynienia z „epistemologicznym przerzucaniem mostów między dyscyplinami"[106]. Interdyscyplinarność jest także postrzegana jako forma relatywizacji „poglądów, teorii i narzędzi badawczych" jakiejś dyscypliny wskutek ich konfrontacji z założeniami innej dyscypliny[107]. Ciągle jeszcze jednak – jak ujmuje to trafnie Marc De Mey – dominujące podejście do tego problemu wśród naukowców wyraża się w stwierdzeniu: „najpierw identyfikacja z dyscypliną, a dopiero potem angażowanie się w interdyscyplinarność"[108]. Można też zauważyć, że jakiekolwiek angażowanie się w działania interdyscyplinarne wymagają uprzedniego posiadania „esencjalnych kompetencji" w zakresie jakiejś dyscypliny[109]. Interdyscyplinarność nie prowadzi więc do zakwestionowania dyscypliny, może jednak prowadzić do jej wzbogacenia poprzez wprowadzenie nowych kontekstów badawczych[110]. W tym ujęciu zasadne wydaje się stwierdzenie, które eksponują Frances Christie i Karl Maton, iż „dyscyplinarność i interdyscyplinarność (…) nie są do siebie w opozycji, a raczej są dwiema stronami tej samej monety", przy czym o ile wiedza związana *stricte* z dyscypliną potwierdza „kolektywną tożsamość" jej członków, to wiedza interdyscyplinarna „odświeża sposoby postrzegania i myślenia w odniesieniu do problemów typowych dla dyscypliny"[111].

W podobny sposób ujmuje to Stephen Rowland: „interdyscyplinarna kontestacja" nie prowadzi do „zmieszania się lub rozluźnienia granic między dyscyplinami", lecz „w większym stopniu przyczynia się do pogłębionego zrozumienia różnic między dyscyplinami" oraz istoty dyscyplin jako „dynamicznych praktyk"[112].

Niezależnie od wysiłków mających na celu zapewnić integralność dyscyplin, ich pole problemowe ulega ciągłym zmianom, mamy do czynienia z „kalejdoskopem mniejszych komponentów", związanych z wyłaniającymi się specjalnościami (także i subdyscyplinami)[113]. I chociaż z pewnością rację ma Robert C. Post, kiedy twierdzi, że „instytucjonalizacja dyscyplin i inter-

[105] M. Gibbons i in., *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Stockholm 2005, s. 29.

[106] A. Chettiparamb, *Interdisciplinarity: a literature review*, Southampton 2007, s. 23.

[107] Tamże, s. 13.

[108] Podaję za: W. Bechtel, *The Nature of Scientific Integration*, s. 3.

[109] J. Mittelstraß, *The Order of Knowledge: From Disciplinarity to Transdisciplinarity and Back*, European Review, 2018, 26, 2, s. 73.

[110] Tamże, s. 74.

[111] F. Christie, K. Maton, *Why disciplinaroty*, s. 7.

[112] S. Rowland, *Enquiring University. Compliance and Contestation in Higher Education*, New York 2006, s. 81.

[113] Por. J.T. Klein, *Crossing Boundaries: Knowledge*, s. 55.

subiektywny charakter norm w ich ramach powodują, że są one oporne na zmiany", jednak i on podkreśla, że podlegają one ewolucji[114]. Często jest przy tym stawiane pytanie: na czym polega postęp w rozwoju jakiejś dyscypliny? Generalnie istnieje pewien konsens w odpowiedzi na to pytanie, który James E. Greeno ujął w sposób następujący: „postęp ma miejsce wówczas, kiedy eksplanacyjne pojęcia i procedury zaczynają obejmować zjawiska, które wcześniej nie były uwzględniane, lub kiedy zjawiska wcześniej uwzględniane uzyskują bardziej kompletne kub precyzyjne wyjaśnienie". Postęp odnosi się też do sytuacji, kiedy nowe „pojęcia lub eksplanacyjne procedury są wintegrowane do dyscypliny", również i poprzez przejęcie ich z innych dyscyplin[115]. Istnieje też możliwość sformułowania innej definicji postępu, której istotą jest zwiększenie możliwości wiedzy uzyskanej w ramach danej dyscypliny do rozwiązywania problemów społecznych lub rozwoju ekonomicznego. Absurdalne, z mojej perspektywy, jest to podejście do postępu, którego istotą jest zwiększona bibliometryczna widzialność dyscypliny w międzynarodowych bazach danych.

Powstawanie dyscyplin stanowi skutek fragmentaryzacji i specjalizacji wiedzy oraz tworzenia nowych pól problemowych. Przy tym, wśród dyscyplin naukowych istnieje kognitywna hierarchia, posiadają one odmienny status[116]. Według Rudolfa Stichweha, mamy do czynienia z niestabilnym i hierarchicznym „porządkiem" dyscyplin i „asymetrią ich społecznego wpływu"[117] (np. twierdzi się, że w powszechnej percepcji, zarówno akademickiej jak i publicznej, nauki przyrodnicze mają większy status niż społeczne[118]). Pierre Bourdieu uważa, że profesorowie z różnych dyscyplin posiadają odmienny „prestiż kulturowy"[119]. Również Val Burris podkreśla, iż istnieje system stratyfikacji dyscyplin naukowych[120] (a kiedy dyscyplina wejdzie w okres dojrzałości, może stać się „dyscypliną referencyjną" dla młodych wyłaniających się dyscyplin, dostarczając im teorie, metodologie i standardy[121]). Przy tym, w jednej tradycji myślenia te dyscypliny mają większy prestiż, które są „bardziej teoretyczne" (przykładem może być tutaj matematyka)[122]. Robert C. Post pisze, iż dyscyplina nie

---

[114] R. Post, *Debating Disciplinarity*, s. 753.

[115] J. Greeno, *Theoretical and Practical Advances Through Research and Learning*, [w:] *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, red. J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore, Washington 2006, s. 796.

[116] S.W. Woolgar, *The Identification and Definitions of Scientific Collectivities*, s. 270.

[117] R. Stichweh, *History of Scientific Disciplines*, s. 13730.

[118] E.D. Evans, Ch.J. Gomez, D.A. McFarland, *Measuring Paradigmaticness of Disciplines Using Text*, Sociological Science, 2016, 3, s. 757-758.

[119] P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Stanford 1988, s. 38.

[120] V. Burris, *The Academic Caste System: Prestige Hierarchies in PhD Exchange Networks*, American Sociological Review, April 2004, 69, 2, s. 240.

[121] A. McCulloch, *The disciplinary status of doctoral education*, s. 89-90.

[122] R. Neumann, *The Structure of Knowledge*, s. 488.

może istnieć bez „abstrakcyjnych teorii”[123]. Z kolei Joseph J. Schwab przywołuje pogląd, iż hierarchia dyscyplin wynika z hierarchii prestiżu przedmiotu badań[124]. W takie podejście wpisuje się pogląd Daniela F.M. Straussa, iż filozofia stanowi „dyscyplinę dyscyplin” albo „naukę nauk”[125]. Bez wątpienia, obecnie jeden z wymiarów prestiżu – choć moim zdaniem bardzo efemeryczny i mało przekonujący – jest związany ze wspomnianą nieco wyżej obecnością publikacji z danej dyscypliny w uznanych naukowych bazach danych typu Scopus, danych *stricte* bibliometrycznych[126]. Wreszcie, status dyscypliny może – przynajmniej w jej relacjach ze „światem zewnętrznym” (otoczeniem społecznym) – wynikać z przywoływanego już potencjału w zakresie rozwiązywania problemów społecznych czy przyczyniania się do rozwoju ekonomicznego (tzw. zjawisko komercjalizacji badań i nauki).

W kontekście tym warto przywołać przykład rzadko eksponowanego w tak bezpośredniej formie w nauce przekonania o nadrzędności jednej nauki nad innymi, w tym przypadku – społecznymi. A tutaj ową nauką nadrzędną ma być ekonomia. Przytoczę zatem tylko fragment abstraktu artykułu, którego głównym autorem jest profesor socjologii University of California w Berkeley:

> W tym tekście wykazujemy dominującą rolę ekonomii w ramach tego układu odniesienia w Ameryce, jakim są nauki społeczne. Na wstępie wykazujemy, przy użyciu danych bibliometrycznych odrębność ekonomii (…). Ekonomiści wyróżniają się od naukowców z innych nauk społecznych poprzez swoją lepszą sytuację materialną, bardziej indywidualistyczny pogląd na świat i głębokie przekonanie o możliwości, jakie posiada ich dyscyplina w sferze rozwiązywania problemów tego świata. Te cechy konstytuują (…) nadrzędność ekonomistów, przy czym ich obiektywna wyższość jest bezpośrednio związana z ich subiektywnym poczuciem władzy i uprawomocnienia[127].

Tego typu podejście jest, jak się wydaje, wyrazem walki o status dyscypliny, jednak trudno zaakceptować zarówno jego argumentację, jak i styl.

W konkluzji mogę stwierdzić, iż niezależnie od wszelkich zmian dotyczących sposobu uprawiania nauki, dyscypliny odgrywają nadal decydującą rolę w tym zakresie. I dotyczy to trzech podstawowych kontekstów. Pierwszym jest strukturyzacja wiedzy i procesów odkrywania/wytwarzania wiedzy, która odbywa się głównie *poprzez* dyscypliny. Drugi kontekst odnosi się

---

[123] R.C. Post, *Debating Disciplinarity*, s. 751.

[124] J. Schwab, *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*, red. I. Westbury, N.J. Wilkof, Chicago 1987, s. 252.

[125] D.F.M. Strauss, *Philosophy: Discipline of the Disciplines*, Grand Rapids 2009, s. 3.

[126] Por. np. D. Fanelli, W. Glänzel, *Bibliometric Evidence for a Hierarchy of the Sciences*, PloS One, 2013 (8)6; adres internetowy: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3694152/

[127] M. Fourcade, E. Ollion, Y. Algan, *The Superiority of Economists*, Maxpo discussion paper, 14/3, Paris 2014, s. III, adres internetowy: http://www.maxpo.eu/pub/maxpo_dp/maxpodp14-3.pdf

do ważnej roli dyscyplin w konstruowaniu struktur instytucjonalnych w ramach uniwersytetów (wydziałów, instytutów, katedr, czy zakładów, a także reprezentowania dyscyplin w ciałach kolegialnych). Wreszcie trzeci kontekst dotyczy identyfikacji naukowców z dyscypliną oraz tworzenia wokół dyscyplin wspólnot naukowych. Dominacja dyscyplin nie została więc podważona ani poprzez procesy fragmentaryzacji wiedzy, ani poprzez badania interdyscyplinarne, ani wreszcie przez postępującą komercjalizację wiedzy. I wydaje się też, że istnienie dyscyplin stanowi niezwykle istotny komponent tradycji akademickiej, odwołującej się do idei profesjonalizmu akademickiego.

Bowiem to właśnie w ramach dyscypliny związani z nią profesjonaliści „kontrolują samych siebie", definiując cechy tożsamości członków swojej grupy (a więc i uprawomocnioną przynależność do niej), określając wymagane kompetencje i kredencjały, które stanowią punkt wyjścia obejmowania różnego typu stanowisk i sprawowania odpowiedzialnych funkcji. Definiują także obowiązujące „kody postępowania" w grupie. W ten sposób zapewniana jest „profesjonalna autonomia", a także „profesjonalna władza i status"[128]. To w ramach dyscyplin urzeczywistniana jest typowa dla każdej z nich określona „logika profesjonalizmu"[129], a także idea wolności akademickiej, stanowiąca podstawę uprawiania nauki[130].

BIBLIOGRAFIA

Adjepong A., *Historical Imperialism in Science: A Theory of the Relationship between History and Other Disciplines*, International Journal of History and Cultural Studies, 2018, 4, 1.

Barković D., *Challenges of Interdisciplinary Research*, Interdisciplinary Menagemen Research, 2010, 6.

Bechtel W., *The Nature of Scientific Integration*, [w:] *Integrating Scientific Disciplines: Case Studies from the Life Sciences*, red. W. Bechtel, Dodrecht 1986.

Berlin I., *The Concept of Scientific History*, [w:] *Concepts and Categories,* Oxford 1980.

Bourdieu P., *Homo Academicus*, Stanford 1988.

Bourdieu P., *Langugage and Symbolic Power*, Cambridge 1991.

Burris V., *The Academic Caste System: Prestige Hierarchies in PhD Exchange Networks*, American Sociological Review, April 2004, 69, 2.

Chettiparamb A., *Interdisciplinarity: a literature review*, Southampton 2007.

Christie F., Maton K., *Why disciplinaroty*, [w:] *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, red. F. Christie, K. Maton, London 2011.

Clarke M., Hyde A., Drennan J., *Professional Identity in Higher Education*, [w:] *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*, red. B.M. Kehm, U. Teichler, Dordrecht 2013.

[128] M. Noordegraaf, W. Schinkel, *Professional Capital Contested: A Bourdieusian Analysis of Conflicts between Professionals and Managers*, Comparative Sociology, 2011, 10, s. 98.

[129] Tamże, s. 99.

[130] Por. T. Parsons, G.M. Platt, *The American University*, Harvard 1975, s. 128-129, 364.

Cohen E.B., Lloyd S.J., *Disciplinary Evolution and the Rise of the Transdiscipline*, Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline, 2014, 17.
Collins R., *Credential Inflation and the Future of Universities*, Italian Journal of Sociology of Education, 2011, 2.
Costley T., Flowerdew J., *Introduction*, [w:] *Discipline-Specific Writing: Theory into practice*, red. J. Flowerdew, T. Costley, London 2017.
Cross M.K. Davis, *Re-thinking Epistemic Communities Twenty Years Later*, Review of International Studies January 2013, 39/ 01, wersja online: http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/Rethinking_Epistemic_Communities_Twenty.pdf
Evans E.D., Gomez Ch.J. and McFarland D.A., *Measuring Paradigmaticness of Disciplines Using Text*, „Sociological Science", nr 3, 2016.
Ewaluacja jakości działalności naukowej. Przewodnik, marzec 2019, s. 10; tekst dostępny online: https://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2019/03/ewaluacja-jakosci-dzialalnosci-naukowej-przewodnik20190305.pdf.
Falk R., Falk R., *Why Should Scientists Become Historians*, [w:] *Positioning the History of Science*, red. K. Gavroglu, J. Renn, Dodrecht 2007.
Fanelli D., Glänzel W., *Bibliometric Evidence for a Hierarchy of the Sciences*, PloS One, 2013 (8)6; adres internetowy: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3694152/
Fourcade M., Ollion E., Algan Y., *The Superiority of Economists*, Maxpo discussion paper, 14/3, Paris 2014, s. III, adres internetowy: http://www.maxpo.eu/pub/maxpo_dp/maxpodp14-3.pdf.
Fuller S., *The Knowledge Book: Key Concepts in Philosophy*, Science and Culture, Abingdon 2007.
Gable G.G., *The Information Systems Discipline in Australian Universities: a contextual framework*, [w:] *The Information Systems Academic Discipline in Australia*, red. G.G. Gable, S. Gregor, R. Clarke, G. Ridley, R. Smyth, Canberra 2008.
Geiger R.L., *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities, 1900-1940*, New Brunswick 2004.
Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M., *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Stockholm 2005.
Gläser J., *'Producing Communities' as a Theoretical Challenge*, TASA 2001 Conference, The University of Sydney, 13-15 December 2001, adres internetowy: http://writingourbiology105.qwriting.qc.cuny.edu/files/2014/08/Science-Community-Reading.pdf.
Greeno J., *Theoretical and Practical Advances Through Research and Learning*, [w:] *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, red. J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore, Washington 2006.
Guntau M., Laitko H., *On the Prigins and Nature of Scientific Disciplines*, [w:] *World Views and Scientific Discipline Formation*, red. W.R. Woodward, R.S. Cohen, Dodrecht 1991.
Haas P.M., *Epistemic Communities, Constructivism and International Environmental Politics*, London 2016.
Hammarfelt B., *What is a discipline?: The conceptualization of research areas and their operationalization in bibliometric research*, [w:] *Proceedings of the 23rd International Conference on Science and Technology Indicators*, red. R.C.T. Franssen Alfredo Yegros-Yegros, Leiden 2018, s. 198, adres internetowy: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1248151/FULLTEXT01.pdf.
Hyland K., *Disciplinary Differences: Langugage Variations in Academic Discourses*, [w:] *Academic Discourse Across Disciplines*, red. K. Hyland, M. Bondi, Bern 2006.

Jacobs J.A., *In Defense of Disciplines: Interdyscyplinarity and Specialization in the Research University*, Chicago 2013.
Klein J.T., *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarities, and Interdisciplinarities*, Charlottesville 1996.
Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity, red. E. Messer-Davidow, D.R. Shumway, D. Sylvan, Charlottesville 1993.
Krishnan A., *What are Academic Disciplines? Some observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity debate*, ESRC National Centre for Research Methods NCRM Working Paper Series, Southampton, January 2009, tekst online, http://eprints.ncrm.ac.uk/783/1/what_are_academic_disciplines.pdf
Lamont M., *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*, Cambridge 2009.
Lenoir T., *The Discipline of Nature and the Nature of Disciplines*, [w:] *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*, red. E. Messer-Davidow, D.R. Shumway, D. Sylvan, Charlottesville 1993.
Lenoir T., *Instituting Science: The Cultural Production of Scientific Disciplines*, Stanford 1997.
Li C., *The Study of Disciplinary Identity – Some Theoretical Underpinnings*, HKBU Papers in Applied Language Studies, 2009, 13.
Mäki U., *Scientific Imperialism: Difficulties in Definition, Identification, and Assessment*, International Studies in the Philosophy of Science", 2013, 27, 3, korzystano z wersji online: https://helda.helsinki.fi//bitstream/handle/10138/232395/MakiScImperialismISPS3sept2012.pdf?sequence=1.
Malinov A., *On the Essence of History*, Mediterranean Journal of Social Sciences, 2017, 6, 6.
McCulloch A., *The disciplinary status of doctoral education*, Higher Education Review, 2018, 50, 2.
Messer-Davidow E., Shumway D.R., Sylvan D., *Introduction: Disciplinary Ways of Knowing,* [w:] *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*, red. E. Messer-Davidow, D.R. Shumway, D. Sylvan, Charlottesville 1993.
Mills D., *Difficult Folk?: A Political History of Social Anthropology*, New York 2008.
Mittelstraß J., *The Order of Knowledge: From Disciplinarity to Transdisciplinarity and Back*, European Review, 2018, 26, 2.
Moini R., *Zahra Islamizadeh, Do We Need Discipline-Specific Academic Word Lists? Linguistics Academic Word List (LAWL)*, Journal of Teaching Language Skills (JTLS), 2016, 35, 3.
Neumann R., *The Structure of Knowledge*, [w:] *The Routledge International Handbook of Higher Education*, red. M. Tight, Ka Ho Mok, J. Huisman, Ch. Morphew, New York 2009.
Nis M., *Mathematics and Mathematics Education Policy*, [w:] *Mathematics & Mathematics Education: Searching for Common Ground*, red. M.N. Fried, T. Dreyfus, Dordrecht 2014.
Noordegraaf M., Schinkel W., *Professional Capital Contested: A Bourdieusian Analysis of Conflicts between Professionals and Managers*, Comparative Sociology, 2011, 10.
Parry S., *Disciplines and Doctorates*, Dodrecht 2007.
Parsons T., Platt G.M., *The American University*, Harvard 1975.
Phare R., *Patterns of Knowledge Communities in the Social Sciences*, Library Trends, Fall 1996, 45, 2.
Post R.C., *Debating Disciplinarity*, „Critical Inquiry", vol. 35, Summer 2009.
Pye G., *Interdisciplinary Research and the Early Career Researcher*, [w:] *Positioning Research: Shifting Paradigms, Interdisciplinarity and Indigeneity*, red. M. Kumar, S. Pattanayak, Los Angeles 2018.
Quigley S.A., *Academic Identity: A Modern Perspective*, Educate, 2011, 11, 1.

Renner R.G., *Subversion of Creativity and the Dialetics of the Collective*, [w:] *Collective Creativity. Collaborative Work in the Sciences, Literature and the Arts*, red. G. Fischer, F. Vassen, Amsterdam 2011.

Rhoten D., Pfirman S., *Women in interdisciplinary science: Exploring preferences and consequences*, Research Policy, 2007, 36.

Rowland S., *Enquiring University. Compliance and Contestation in Higher Education*, New York 2006.

Savage M., *Political Sociology*. *The Blackwell Companion to Sociology*, red. J.R Blau, Malden 2004.

Schwab J., *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*, red. I. Westbury, N.J. Wilkof, Chicago 1987.

Scott J.W., *Academic Freedom: The Tension Between the University and the State,* [w:] *Academic Freedom: The Global Challenge*, red. M.I.S. Roch, Budapeszt 2018.

Shiro M.M., *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*, London 2008; korzystano z wersji internetowej; adres https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/16446_SchiroWebExtensionActivities.pdf

Smart J.C., Feldman K.A., Ethington C.A., *Academic Disciplines: Holland's Theory and the Study of College Students and Faculty*, Nasville 2000.

Stichweh R., *History of Scientific Disciplines*, [w:] *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, red. N. Smelser, P. Baltes, J.D. Wright, Amsterdam 2001.

Stichweh R., *The Sociology of Scientific Disciplines: On the Genesis and Stability of the Disciplinary Structure of Modern Science*, Science in Context, March 1992, 5, 01.

Strand T., *The discipline of education in a world of change*, Nordisk Pedagogik, 2007, 27.

Strauss D.F.M., *Philosophy: Discipline of the Disciplines*, Grand Rapids 2009.

Sugimoto C.R., Weingart S., *The Kaleidoscope of Disciplinarity*, Journal of Documentation, July 2015, korzystano z wersji online, bez stron, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/281161918_The_kaleidoscope_of_disciplinarity.

Szostak R., Gnoli C., López-Huertas M., *Interdisciplinary Knowledge Organization*, Switzerland 2016.

Tan M., Lim K.Y.T., *On the Nature of Disciplinary Intuitions*, [w:] *Disciplinary Intuitions and the Design of Learning Environments*, red. K.Y.T. Lim, Singapore 2015.

Tymoczko T., *Structuralism and Post-modernism in the Philosophy of Mathematics*, [w:] *Mathematics, Education and Philosophy: An International Perspective*, red. P. Ernest, London 1994.

Waibel M., *Interpretive Communities in International Law*, Legal Studies Research. Paper Series, University of Cambridge Faculty of Law, Cambridge, Paper no. 62/2014, October 2014, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/299874831_Interpretive_Communities_in_International_Law.

Westbury I., Wilkof N.J., *Introduction do książki*: J. Schwab, *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*, red. I. Westbury, N.J. Wilkof, Chicago 1987.

Willits F.K., Brennan M.A., *Changing Perceptions of the University as a Community of Learning: The Case of Penn State*, International Journal of Teaching and Learning in Higher Educations, 2016, 28, 1.

Woolgar S.W., *The Identification and Definitions of Scientific Collectivities*, [w:] *Perspectives on the Emergence of Scientific Disciplines*, red. G. Lemaine, R. Macleod, M. Mulkay, P. Weingart, Hague 1976.

Michał Klichowski
ORCID 0000-0002-1614-926X

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TECHNICYZACJA: „W NIEWOLI WŁADZY I WOLNOŚCI"

Abstract. Klichowski Michał, *„Technicyzacja: „w niewoli władzy i wolności"* [Scientific Discipline and Identity of the Scholar]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 27-36. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.2

Technicalisation, particularly in relation to mass media and Internet, catches people – as Melosik's concept shows – in a trap of power and freedom. Contemporary citizens are misled by the promise of technological freedom and, simultaneously, they stimulate the processes of global technicalization. As a consequence, they become slaves of technological power. This paper shows two selected contexts of such techno-paradox: techno-slavery of cognitive processes and techno-slavery of the future.

Key words: education, ICT, sociology of education, cognitive pedagogy

I don't feel that it is necessary to know exactly
what I am. The main interest in life
and work is to become someone else
that you were not in the beginning.
Michel Foucault

Wprowadzenie

Technicyzacja, szczególnie w aspekcie związanym z rozwojem mass mediów i Internetu, stanowi – jak ukazuje Zbyszko Melosik – „coraz bardziej znaczący układ odniesienia dla życia człowieka oraz źródło jego tożsamości"[1]. W jednej ze swoich ostatnich książek, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży.*

[1] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności,* Kraków 2013, s. 405; tenże, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010; tenże, *Tożsamość,*

W niewoli władzy i wolności, uczony ten przedstawia (i niejako opowiada się za takim podejściem), iż konstruowane przez człowieka technologie z jednej strony mają go wyzwalać z różnego typu ograniczeń, dawać mu nowe możliwości i ogólne poczucie wszechogarniającej wolności, z drugiej strony jednak zaczynają one go więzić, zniewalać i wpisywać w deterministyczną opcję technologicznego jeniectwa – powstaje pozaludzka technologiczna władza, a wraz z nią ogólnoludzka technoniewola. Zbyszko Melosik pisze więc, że

> technologie są wytwarzane przez ludzi i dla ludzi, a jednak przekształcają – zgodnie z możliwościami, które dają – świat i tożsamość tak, iż ludzie działają zgodnie z ich logiką i podporządkowują się tej logice[2]. Ponadto, technologia staje się dla człowieka jednym z decydujących układów odniesienia w konstruowaniu własnej tożsamości i życia. Jest częścią matrycy stworzonej przez interakcje wolności i zniewolenia[3].

Zbyszko Melosik opisując dynamikę życia na styku technowładzy i technowolności, zauważa, iż:

> technologia zaczyna dość inwazyjne wypierać istniejące dotąd formy relacji człowieka ze światem. Nawet jeśli człowiek jako gatunek ludzki oraz jako pojedyncza istota posiada wolność w swoich relacjach z technologią, to zdaje się ona nie przynosić wyzwolenia, lecz wręcz przeciwnie – strukturyzuje jego życie, a w szczególności jego codzienność w ramach możliwości i granic wyznaczonych technologicznie. Władza człowieka nad technologią oraz wolność korzystania z niej prowadzą do podporządkowania się technologii, ponieważ ogólna logika wyborów i decyzji człowieka przyczynia się do upowszechniania (i powstania) kolejnych rozwiązań technologicznych w procesie, który zdaje się nie mieć końca. Na tym właśnie polega pewien rodzaj technologicznego determinizmu, który osobiście preferuję. Nie wynika on z podmiotowości technologii w relacjach z człowiekiem, lecz z wykorzystywania przez niego swojej wolności do nieograniczonego podporządkowania się nowym technologiom[4].

Dlatego też – co ukazuje koncepcja Zbyszko Melosika – władza i wolność w relacji z technologią zaczynają być „rozproszone": człowiek mamiony obietnicą technowolności, intensyfikuje procesy globalnej technicyzacji, konstruując tym samym – paradoksalnie – filary zniewalającej go technowładzy[5]. Technicyzacja wprowadza więc człowieka w „niewolę władzy i wolności". Tekst ten ma ukazać dwa wybrane konteksty tak rozumianego paradoksu technicyzacji: technozniewolenie procesów poznawczych i technoniewolę przyszłości.

---

ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne, Toruń – Poznań 1996; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.

[2] Tamże, s. 409.

[3] Tamże, s. 411.

[4] Tamże, s. 405.

[5] Tamże, s. 409.

Technozniewolenie procesów poznawczych

Zbyszko Melosik zauważa, że szeroko rozumiane technologie zniewalają nas przede wszystkim dlatego, że „uniwersalizują" naszą rzeczywistość, a szczególnie nasze sposoby myślenia. Tym samym, zaczynamy żyć i myśleć w sposób zuniwersalizowany, a zatem zostajemy zmuszeni do odrzucenia taktyki autonomicznego czy wolnościowego poznawania świata, na rzecz maniery zniewolonej, podejścia poddańczego, czy technologicznie określonej racjonalności[6].

Pomimo że prowadzi się wiele badań dotyczących owych kognitywnych efektów technicyzacji, dynamika zmian procesów poznawczych wywołana powszechną technicyzacją życia nie została dotychczas jednoznacznie opisana[7]. Przyjmuje się jednak, że technicyzacja wpływa na sposób postrzegania i percypowania świata, tworząc nowy – nieznany dotychczas – wzór przebiegu procesów poznawczych[8]. Jeden z klasycznych badaczy tego zagadnienia – Derrick de Kerckhove uznaje na przykład, że technicyzacja doprowadziła (a efekt ten eskaluje) do nabycia przez człowieka umiejętności uczenia się we współpracy, jednocześnie jednak zaimplementowała w nim nawyk niedbałego, nieuporządkowanego, chaotycznego myślenia, przypominającego strategię przeszukiwania stron internetowych, polegającą na szybkim przeskakiwaniu pomiędzy linkami, klikaniu we wszystko i ponad wszystko, zaprzeczając tradycyjnym, spokojnym, usystematyzowanym, linearnym, a nawet chciałoby się rzec: „logicznym", taktykom poznawczym[9]. Zbyszko Melosik zauważa, że w tak rozumianej

> kulturze klikania tracimy nawyk systematyzacji i kategoryzacji świata (…) przypadkowość – która w przeszłości nadawała pesymistyczny kontekst życiu ludzkiemu i stanowiła źródło frustrującego poczucia „braku kontroli" i „braku przewidywalności" – staje się normą[10].

---

[6] Tamże, s. 404.

[7] N. Malanowski, R. Compañó, *Combining ICT and cognitive science: opportunities and risks*, Foresight, 2007, 9 (3), s. 18-29; M. Klichowski, *Learning in CyberParks. A Theoretical and Empirical Study*, Poznań 2017.

[8] T. Berger, M., Thomas, *Integrating digital technologies in education: A model for negotiating change and resistance to change*, [w:] *Digital education. Opportunities for social collaboration*, red. M. Thomas, New York 2011; P. del Rio, *Some effects of media on representation: a line of research,* [w:] *Psychology of media in Europe. The state of the art – perspectives for the future*, red. P. Winterhoff-Spurk, Opladen 1995; M. Pegrum, *Modified, multiplied, and (re-)mixed: social media and digital literacies*, [w:] *Digital education. Opportunities for social collaboration*, red. M. Thomas, New York 2011; M. Prensky, *Teaching digital natives. Partnering for real learning*, Thousand Oaks 2010.

[9] D. de Kerckhove, *The architecture of intelligence*, Basel – Boston – Berlin 2001; C. Doctorow, *Leaving Behind More Than a Knucklebone*, Journal of Evolution & Technology, 2008, 19(1), s. 2.

[10] Z. Melosik, *Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, red. K. Rubacha, A. Nalaskowski, Toruń 2001.

Wiele aktualnych badań potwierdza, iż technicyzacja doprowadza do takiej właśnie deprywacji procesów poznawczych, do ich ograniczenia i skrępowania, słowem – do technozniewolenia. Bardzo świeże badania zespołu kierowanego przez Aviada Hadara pokazały na przykład, że intensywne używanie smartfona jest skorelowane z niskim poziomem skuteczności wykonywania zadań poznawczych polegających na przetwarzaniu informacji. Badacze ci udowodnili ponadto, że wystarczy trzymiesięczne korzystanie ze smartfona, by poziom skuteczności wykonywania zadań poznawczych uległ istotnemu obniżeniu[11]. Co ciekawe, badania, które przeprowadzili Yalda T. Uhls, Minas Michikyan, Jordan Morris, Debra Garcia, Gary W. Small, Eleni Zgourou i Patricia M. Greenfield pokazały, że wystarczy pięć dni odpoczynku od technologii typu smartfon, tablet i tym podobne, by dynamika naszych procesów poznawczo-emocjonalnych uległa znaczącej poprawie[12].

W innych analizach, z wykorzystaniem metody elektroencefalografii (EEG), Anne-Dominique Gindrat, Magali Chytiris, Myriam Balerna, Eric M. Rouiller i Arko Ghosh ukazali ponadto, że intensywne klikanie w dotykowy ekran telefonu lub tabletu zmienia organizację praksji w ludzkim mózgu w taki sposób, że doprowadza także (poza dezorganizacją poznawczą) do dysfunkcji motorycznych i rozwoju przewlekłego bólu o charakterze neurologicznym[13]. Istotność tej korelacji potwierdzają także wyniki badań przeprowadzonych przez Sophię Beroloa, Richarda P. Wellsa i Benjamina C. Amicka[14].

W spektakularnym studium, z wykorzystaniem funkcjonalnego obrazowania metodą rezonansu magnetycznego (fMRI), Kep Kee Loh i Ryota Kanai udowodnili więcej, że osoby o wysokich indeksach medialnej multizadaniowości (*media multitasking indexes*), a zatem jednostki, które bardzo często wykonują jednocześnie wiele różnych zadań na wielu różnych multimedialnych urządzeniach (np. słuchają muzyki z iPoda, jednocześnie grając w grę na iPadzie i komunikując się z kimś poprzez iMaca), mają mniej istoty szarej w przedniej części zakrętu obręczy – obszarze mózgu szczególnie istotnym dla procesów poznawczych. Oznacza to, iż wysoki indeks medial-

[11] A.A. Hadar i in., *Using longitudinal exposure to causally link smartphone usage to changes in behavior, cognition and right prefrontal neural activity*, Brain Stimulation, 2015, 8(2), s. 318-318.

[12] Y.T. Uhls i in., *Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues*, Computers in Human Behavior, 2014, 39, s. 387-392.

[13] A.-D. Gindrat i in., *Use-dependent cortical processing from fingertips in touchscreen phone users*, Current Biology, 2015, 25(1), s. 109-116.

[14] S. Berolo, R.P. Wells, B.C. Amick, *Musculoskeletal symptoms among mobile hand-held device users and their relationship to device use: a preliminary study in a Canadian university population*, Applied Ergonomics, 2011, 42(2), s. 371-378.

nej multizadaniowości jest skorelowany ze zmianami neurodegeneracyjnymi, powodującymi istotne obniżenie zdolności poznawczych[15].

Inne badania pokazują także, że wysoki poziom socjalizacji technologicznej skorelowany jest z symplifikacją percypowanych tekstów, z częstym gubieniem głównego wątku i nieumiejętnością skupiania się na rozwiązywanym problemie oraz z ogólną niestałością i niekonsekwencją w realizowanych zadaniach poznawczych[16]. Co więcej, liczni badacze podkreślają aktualnie, iż różnego typu narzędzia technologiczne (tablety, smartfony itp.) stają się użytecznym narzędziem poznawczym tylko dla osób ponadprzeciętnie uzdolnionych i kreatywnych, dla których – *de facto* – każde narzędzie ma potencjał rozwojowy[17].

Mówiąc krótko, technoobietnica wolności poznawczej jawi się jako nic nieznacząca mrzonka – technicyzacja może bowiem wprowadzać nasze procesy poznawcze w technoniewolę, zmuszać nas do poznawczego technopodporządkowania i doprowadzać nasz mózg do technodeprywacji.

Technoniewola przyszłości

Zbyszko Melosik, za Jacques'em Ellulem, spostrzega, że współcześnie to właśnie „technologia definiuje przyszłość społeczeństwa"[18]. Dynamika technicyzacji – jak twierdzą transhumaniści[19] – stanowi matrycę naszego rozwoju, a nasza przyszłość jest konstytuowana technologiami, które wytwarzamy. Według obietnic technoeuforyków, przyszłość ta jawi się jako ziemski raj, jako technodoskonała rzeczywistość. Zintensyfikowana technicyzacja – według transhumanistów – doprowadzi nas bowiem do momentu, w którym wszel-

[15] K.K. Loh, R. Kanai, *Higher media multi-tasking activity is associated with smaller gray-matter density in the anterior cingulate cortex*, PLoS ONE, 2014, 9(9), s. 1-7.

[16] M. Klichowski, *Czy nadchodzi śmierć tekstu? Kilka refleksji na marginesie teorii technologicznego determinizmu*, Studia Edukacyjne, 2012, 23, s. 103-118; tenże, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012.

[17] A.L. Goodwin i in., *Enhancing playful teachers' perception of the importance of ICT use in the classroom: the role of risk taking as a mediator*, Australian Journal of Teacher Education, 2015, 40(4); A. Padilla-Meléndez, A. Aguila-Obra, A. Garrido-Moreno, *Perceived playfulness, gender differences and technology acceptance model in a blended learning scenario*, Computers and Education, 2013, 63, s. 306-317; J.P.-L. Tan, E. McWilliam, *From literacy to multiliteracies: diverse learners and pedagogical practice*, Pedagogies: An International Journal, 2009, 4, s. 213-225.

[18] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 401.

[19] F. Jotterand, *At the Roots of Transhumanism: From the Enlightenment to a Post-Human Future*, Journal of Medicine & Philosophy, 2010, 35(6), s. 617; J.P. Bishop, *Transhumanism, Metaphysics, and the Posthuman God*, Journal of Medicine & Philosophy, 2010, 35(6), s. 700; J. Hughes, *Contradictions from the enlightenment roots of transhumanism*, The Journal of Medicine and Philosophy, 2010, 35(6), s. 628; G. Rikowski, *Alien Life: Marx and the Future of the Human*, Historical Materialism, 2003, 11(2), s. 131; N. Agar, *Where to Transhumanism? The Literature Reaches a Critical Mass*, Hastings Center Report, 2007, 37(3), s. 13.

kie ograniczające nas ryzy biologii zostaną przezwyciężone, zostaniemy wyzwoleni z chorób, słabości i posiądziemy nieosiągalne dotychczas zdolności intelektualne[20]. W technoobietnicach można doszukać się więc wizji przyszłości, w której technicyzacja „wyrwie człowieka z ucisków biologii"[21], wzniesie go ponad gatunkowe ograniczenia[22] i przemieni rzeczywistość w radykalnie lepsze miejsce[23]. Według transhumanistów, świat technoprzyszłości będzie maksymalnie doskonały, perfekcyjny i to w zupełnie niewyobrażalnym dla nas sensie[24]. W takim świecie

> zabytki […] będą maksymalnie piękne i majestatyczne, muzyka maksymalnie przenikająca umysł rytmem maksymalnie pożądanym, seksekstaza maksymalna i ciągła, każda chwila przepełniona boskim szczęściem, każdy widok doświadczeniem maksymalnego uroku, każdy element świata zrozumiały, każdy system możliwy do natychmiastowego nauczenia[25].

Sam zaś człowiek

> osiągnie stan intelektualny niewyobrażalnie przekraczający stan intelektualny znanych nam geniuszy, będzie absolutnie odporny na wszelkie choroby, pełen wigoru i zawsze młody, posiądzie zdolność pełnej kontroli nad wszystkimi swoimi procesami psychicznymi, nigdy nie dopadnie go zmęczenie, znużenie czy rozdrażnienie, a także osiągnie permanentne szczęście, pełnię miłości, spokoju oraz stany świadomości nam całkowicie niedostępne[26].

Krytycy technoeuforii zauważają jednak, że taka wizja przyszłości jest raczej wizją technozniewolenia, niż realnego technoraju[27]. Badacze zauważają bowiem, że postępująca technicyzacja wszelkich aspektów ludzkiego życia,

---

[20] A. Jaokar, *The Power of Transhumanist Meditation*, Journal of the Society for Existential Analysis, 2012, 23(2), s. 242; F. Jotterand, *Human Dignity and Transhumanism: Do Anthro-Technological Devices Have Moral Status?* American Journal of Bioethics, 2010, 10(7), s. 49.

[21] F. Fukuyama, *Transhumanism*, Foreign Policy, 2004, 144, s. 42.

[22] G. Wolbring, *Why NBIC? Why human performance enhancement?* The European Journal of Social Sciences, 2008, 21(1), s. 31-32; G. Rikowski, *Alien Life: Marx and the Future of the Human*, Historical Materialism, 2003, 11(2), s. 128.

[23] M. Hauskeller, *Reinventing Cockaigne. Utopian themes in transhumanist thought*, Hastings Center Report, 2012, 42(2), s. 40.

[24] M.N. Tennison, *Moral Transhumanism: The Next Step*, Journal of Medicine & Philosophy, 2012, 37(4), s. 405; M. Hauskeller, *Reinventing Cockaigne. Utopian themes in transhumanist thought*, Hastings Center Report, 2012, 42(2), s. 41-42.

[25] M. Klichowski, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Poznań 2014, s. 112.

[26] Tamże.

[27] M. Hauskeller, *Reinventing Cockaigne. Utopian themes in transhumanist thought*, Hastings Center Report, 2012, 42(2), s. 44; B.M. Daly, *Transhumanism: toward a brave new world? America*, 2004, 191(12), s. 20.

nawet kiedy jest podejmowana za zgodą każdej jednostki (w pseudowolności), jest formą poddania się technodeterminacji[28]. Technicyzowany człowiek staje się bowiem konsumentem technologii, członkiem technorynku. Dynamika technicyzacji jest tożsama z dynamiką technokonsumenckiej racjonalności[29], a wszelkie działania w ramach technicyzacji realizowane są w logice neoliberalnego technoutowarowiania wszystkich i wszystkiego. Technoprzyszłość ma więc być zintegrowana z tendencjami technologicznymi[30], a tym samym wszelka technowolność jawi się jako – co podkreśla szczególnie Glenn Rikowski – swoiste technourojenie, płytka dziecięca technofantazja o wyzwalającej mocy technologii[31].

Ponadto, technoeuforyczne założenie, iż technicyzacja będzie tak powszechna, iż zlikwiduje wszelkie nierówności społeczne[32], implikuje, iż technicyzacja doprowadzi do równości oznaczającej identyczność[33]. Technicyzacja staje się więc tu procedurą unicestwiającą wyjątkowość i indywidualność, strategią dążenia do jednakowości, techniką odindywidualizowywania, konstytucją cywilizacji identyczności czy świata idealnych klonów[34]. Technicyzacja jest więc – używając słów Zbyszko Melosika – „neutralizowaniem" i „uniwersalizowaniem" człowieka technologiami[35], czy – odwołując się do koncepcji Jeana Baudrillarda – zmaksymalizowaną wersją algorytmu konstrukcji „piekła identyczności"[36].

Mówiąc krótko, technoobietnica doskonałej, zmaksymalizowanej perfekcyjnej przyszłości jawi się jako jedynie przejaskrawiona fantazja, bowiem technicyzacja może doprowadzić nas do technozniewolenia i technozuniwersalizowania, a wszelkie przejawy owych technokapitalnych marzeń mogą okazać się przyczółkami totalnej technodeprywacji.

---

[28] J.P. Bishop, *Transhumanism, Metaphysics, and the Posthuman God*, Journal of Medicine & Philosophy, 2010, 35(6), s. 711-713.

[29] I. Bárd, *The Doubtful Chances of Choice, At the Interface/Probing the Boundaries*, 2012, 85, s. 17.

[30] M. Klichowski, M. Marciniak, *The Paradox of Commodification of the Body in a Society of Consumption and Cyborgization*, Studia Edukacyjne, 29, 2013, s. 153-167.

[31] G. Rikowski, *Alien Life: Marx and the Future of the Human*, Historical Materialism, 2003, 11(2), s. 159.

[32] J. Wilson, *Transhumanism and Moral Equality*, Bioethics, 2007,21(8), s. 419-425; M.J. McNamee, S.D. Edwards, *Transhumanism, medical technology and slippery slopes*, Journal of Medical Ethics, 2006, 32(9), s. 514-515.

[33] J. Wilson, *Transhumanism and Moral Equality*, Bioethics, 2007, 21(8), s. 419-425; F. Baumann, *Humanism and Transhumanism*, Journal of Technology & Society, 2010, 29, s. 77.

[34] R. Sandler, J. Basl, *Transhumanism, Human Dignity, and Moral Status*, American Journal of Bioethics, 2010, 10(7), s. 64-65; M.J. McNamee, S.D. Edwards, *Transhumanism, medical technology and slippery slopes*, Journal of Medical Ethics, 2006, 32(9), s. 515-518.

[35] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 404.

[36] A. Nalaskowski, *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Kraków 2006, s. 16.

Podsumowanie

Powyższe refleksje, odwołujące się do koncepcji Zbyszko Melosika dotyczącej dynamiki sprzężenia władzy i wolności w relacji z technologią, stanowiły próbę ukazania, iż koncepcja ta obejmuje swoim zasięgiem szerokie spektrum zagadnień oraz że może być zunifikowaną teorią tłumaczącą mechanizmy całej konstelacji kontekstów technicyzacji. Koncepcja Zbyszko Melosika jest też – pozwalając sobie na wątek osobisty – filarem wszystkich moich prac badawczych i – odwołując się do cytatu-motta tego artykułu – teorią, która pozwoliła mi stać się tym, kim naukowo jestem, a kim zupełnie nie byłem na początku. Artykuł ten był także próbą udokumentowania tej relacji.

Ponadto, rozważania tej pracy pobudzają także do pewnej refleksji praktycznej. Nasuwa się bowiem pytanie: co zrobić (w sensie pedagogicznym), by przeciwdziałać zniewalającej nas technicyzacji? Odpowiedzią na to pytanie, czy wręcz panaceum na tę bolączkę, wydaje się być zaproponowana przez Zbyszko Melosika „Pedagogika niemediowanych i nieedytowanych form ekspresji tożsamości oraz kontaktów «twarzą w twarz»"[37], zachęcająca do wywarzonej, zrównoważonej technicyzacji i – bardziej ogólnie – życiowej równowagi technologicznej, pozwalającej na „bezpośredni, wręcz fizyczny kontakt z przyrodą i kulturą"[38], przy jednoczesnym zanurzeniu w dobrodziejstwach technoświata. Technozniewoleniu przeciwdziałać można więc poprzez aplikację do rzeczywistości edukacyjnej takich koncepcji edukacji, jak inteligentna edukacja (*smart education*) i uczenie się w przestrzeniach hybrydowych (typu cyberparki), splatających naturę i technologię[39].

BIBLIOGRAFIA

Agar N., *Whereto Transhumanism? The Literature Reaches a Critical Mass*, Hastings Center Report, 2007, 37(3).

Bárd, I., *The Doubtful Chances of Choice*, At the Interface/Probing the Boundaries, 2012, 85.

Baumann F., *Humanism and Transhumanism*, Journal of Technology & Society, 2010, 29.

Berger T., Thomas M., *Integrating digital technologies in education: A model for negotiating change and resistance to change*, [w:] *Digital education. Opportunities for social collaboration*, red. M. Thomas, Palgrave Macmillan, New York 2011.

[37] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 458.

[38] Tamże.

[39] M. Klichowski, *Learning in CyberParks. A Theoretical and Empirical Study*, Poznań 2017; tenże, *Learning in hybrid spaces as a technology-enhanced outdoor learning: Key terms*, [w:] *Neighbourhood & City – Between digital and analogue perspectives*, red. M. Menezes, C. Smaniotto Costa, Lisbon 2019; P. Bonanno, M. Klichowski, P. Lister, *A Pedagogical Model for CyberParks*, [w:] *CyberParks – The Interface Between People, Places and Technology*, red. C. Smaniotto Costa C. i in., Cham 2019.

Berolo S., Wells R.P., Amick B.C., *Musculoskeletal symptoms among mobile hand-held device users and their relationship to device use: a preliminary study in a Canadian university population*, Applied Ergonomics, 2011, 42(2).

Bishop J.P., *Transhumanism, Metaphysics, and the Posthuman God*, Journal of Medicine & Philosophy, 2010, 35(6).

Bonanno P., Klichowski M., Lister P., *A Pedagogical Model for CyberParks,* [w:] *CyberParks – The Interface Between People, Places and Technology*, red. C. Smaniotto Costa i in., Springer, Cham 2019.

Daly B.M., *Transhumanism: toward a brave new world?*, America, 2004, 191(12).

de Kerckhove D., *The architecture of intelligence*, Birkhäuser, Basel-Boston-Berlin 2001.

del Rio P., *Some effects of media on representation: a line of research*, [w:] *Psychology of media in Europe. The state of the art – perspectives for the future*, red. P. Winterhoff-Spurk, Westdeutscher Verlag, Opladen 1995.

Doctorow C., *Leaving Behind More Than a Knucklebone*, Journal of Evolution & Technology, 2008, 19(1).

Fukuyama F., *Transhumanism*, Foreign Policy, 2004, 144.

Gindrat A.-D., Chytiris M., Balerna M., Rouiller E.M., Ghosh A., *Use-dependent cortical processing from fingertips in touchscreen phone users*, Current Biology, 2015, 25(1).

Goodwin A.L., Low E.L., Ng P.T., Yeung A.S., Cai L., *Enhancing playful teachers' perception of the importance of ICT use in the classroom: the role of risk taking as a mediator*, Australian Journal of Teacher Education, 2015, 40(4).

Hadar A.A., Eliraz D., Lazarovits A., Alyagon U., Zangen A., *Using longitudinal exposure to causally link smartphone usage to changes in behavior, cognition and right prefrontal neural activity*, Brain Stimulation, 2015, 8(2).

Hauskeller M., *Reinventing Cockaigne. Utopian themes in transhumanist thought*, Hastings Center Report, 2012, 42(2).

Hughes J., *Contradictions from the enlightenment roots of transhumanism*, The Journal of Medicine and Philosophy, 2010, 35(6).

Jaokar A., *The Power of Transhumanist Meditation*, Journal of the Society for Existential Analysis, 2012, 23(2).

Jotterand F., *At the Roots of Transhumanism: From the Enlightenment to a Post-Human Future*, Journal of Medicine & Philosophy, 2010, 35(6).

Jotterand F., *Human Dignity and Transhumanism: Do Anthro-Technological Devices Have Moral Status?*, American Journal of Bioethics, 2010, 10(7).

Klichowski M., *Czy nadchodzi śmierć tekstu? Kilka refleksji na marginesie teorii technologicznego determinizmu*, Studia Edukacyjne, 2012, 23.

Klichowski M., *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczeni się*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Klichowski M., *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

Klichowski M., *Learning in CyberParks. A Theoretical and Empirical Study*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

Klichowski M., *Learning in hybrid spaces as a technology-enhanced outdoor learning: Key terms*, [w:] *Neighbourhood & City – Between digital and analogue perspectives*, red. M. Menezes, C. Smaniotto Costa, Edições Universitárias Lusófona, Lisbon 2019.

Klichowski M., Marciniak M., *The Paradox of Commodification of the Body in a Society of Consumption and Cyborgization*, Studia Edukacyjne, 2013, 29.

Loh K.K., Kanai R., *Higher media multi-tasking activity is associated with smaller gray-matter density in the anterior cingulate cortex*, PLoS ONE, 2014, 9(9).

Malanowski N., Compañó R., *Combining ICT and cognitive science: opportunities and risks*, Foresight, 2007, 9(3).
McNamee M.J., Edwards S.D., *Transhumanism, medical technology and slippery slopes*, Journal Of Medical Ethics, 2006, 32(9).
Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo Edytor, Toruń-Poznań 1996.
Melosik Z., *Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, red. K. Rubacha, A. Nalaskowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.
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.
Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
Nalaskowski A., *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
Padilla-Meléndez A., Aguila-Obra A., Garrido-Moreno A., *Perceived playfulness, gender differences and technology acceptance model in a blended learning scenario*, Computers and Education, 2013, 63.
Pegrum M., *Modified, multiplied, and (re-)mixed: social media and digital literacies*, [w:] *Digital education. Opportunities for social collaboration*, red. M. Thomas, Palgrave Macmillan, New York 2011.
Prensky M., *Teaching digital natives. Partnering for real learning*, Corwin, Thousand Oaks 2010.
Rikowski G., *Alien Life: Marx and the Future of the Human*, Historical Materialism, 2003, 11(2).
Sandler R., Basl J., *Transhumanism, Human Dignity, and Moral Status*, American Journal of Bioethics, 2010, 10(7).
Tan J.P.-L., McWilliam E., *From literacy to multiliteracies: diverse learners and pedagogical practice*, Pedagogies: An International Journal, 2009, 4.
Tennison M.N., *Moral Transhumanism: The Next Step*, Journal of Medicine & Philosophy, 2012, 37(4).
Uhls, Y.T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G.W., Zgourou, E., Greenfield, P.M., *Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues*, Computers in Human Behavior, 2014, 39.
Wilson J., *Transhumanism and Moral Equality*, Bioethics, 2007, 21(8).
Wolbring G., *Why NBIC? Why human performance enhancement?*, The European Journal of Social Sciences, 2008, 21(1).

Sławomir Banaszak
ORCID 0000-0001-6083-6641

Karolina Domagalska-Nowak
ORCID 0000-0002-9083-3852

Łukasz P. Ratajczak
ORCID 0000-0001-7889-1200

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dariusz Skowroński
ORCID 0000-0001-6459-6200

Temple Univeristy Japan Campus

Katarzyna Waszyńska
ORCID 0000-0003-1495-4537

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EDUKACJA, SPOŁECZEŃSTWO I PRACA WE WZAJEMNYCH MIĘDZYKULTUROWYCH ZWIĄZKACH. PRZYPADEK JAPONII

Abstract. Banaszak Sławomir, Domagalska-Nowak Karolina, Ratajczak Łukasz P., Skowroński Dariusz, Waszyńska Katarzyna, *Edukacja, społeczeństwo i praca we wzajemnych międzykulturowych związkach. Przypadek Japonii* [Education, Society, and Work in Intercultural Relations. The Case of Japan]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 37-54. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.3

The paper addresses the educational, cultural and economic differences of Japan in relation to Poland as a country representing the values of the Old Continent. In particular, selected aspects of education and parenthood in the Land of the Cherry Blossom were analyzed, as well as partnerships as well as the labor market and organizations. The authors emphasize that their goal is to look for cultural differences, but also for generalizable similarities. Research issues undertaken as part of empirical comparative research focused on the various aspects of social life in both countries are revealed.

Key words: education in Japan, parenthood, cultural differentiation, social structure, partnerships, Japanese work organization

Uwagi wstępne

Relacje wzajemne między edukacją, społeczeństwem i rynkiem pracy to zagadnienie klasycznej już natury[1]. Przynajmniej na gruncie nauk społecznych oraz – węziej – nauk o edukacji. Trudno bowiem rozpatrywać obecnie określone struktury edukacyjne w oderwaniu od takich struktur pozaedukacyjnych, jak: gospodarka, społeczeństwo, kultura. Zresztą, zacieśnienie tych relacji, charakterystyczne dla ponowoczesnej czy neoliberalnej rzeczywistości stało się już jakiś czas temu faktem – wpierw w krajach rozwiniętej gospodarki rynkowej, a później w krajach rozwijających się[2].

Z tych oto względów podejmowanie studiów porównawczych, które z jednej strony ukierunkowane są na rzetelną diagnozę aktualnego stanu rzeczy i – jednocześnie – angażują wyjaśnienia genetyczne, z drugiej natomiast starają się poszukiwać tych podobieństw, które dają możliwość wyprowadzenia ogólnych tez odnoszących się do współczesności, wydaje się bardzo trafne. Tym bardziej że metoda porównawcza sankcjonowana jest długą i bogatą tradycją badawczą w naukach społecznych.

Przedmiotem naszych analiz są szeroko rozumiane związki międzykulturowe – tak w perspektywie makro, jak i w perspektywie mikro, widziane przez teleskop i mikroskop[3]. Nasze badawcze akcenty rozłożone są między edukację, pełnienie ról społecznych a funkcjonowanie w obrębie struktur gospodarczych czy – szerzej – pracowych. Postępowanie badawcze[4] obejmuje zarówno ilościowe, jak i jakościowe strategie gromadzenia danych. Zakładamy, że taki model pozwoli nam na uchwycenie tego, co swoiste w międzykulturowych związkach, a także stworzy możliwość do uprawnionych uogólnień odnoszących się do zarysowanych obszarów badawczych.

Celem niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi na rangę międzykulturowych związków w kulturze współczesnej oraz relacji wzajemnych między wyróżnionymi strukturami nowoczesnych społeczeństw, przede wszystkim między edukacją, strukturą społeczną, pełnieniem ról społecznych, rodziną, wreszcie gospodarką i tak zwanym statusem ekonomicznym jednostki. Chce-

---

[1] Porównaj w tym przedmiocie rozważania Zbigniewa Kwiecińskiego, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, Warszawa 1972; tegoż *Wykluczanie*, Toruń 2002; Mirosława J. Szymańskiego, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2015; Zbyszka Melosika, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań – Toruń 1995.

[2] Por. A. Szahaj, *Neoliberalizm, turbokapitalizm, kryzys*, Warszawa 2017, a także E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

[3] Por. S. Kozyr-Kowalski, *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo*, wyd. II poszerzone, Poznań 2004.

[4] S. Banaszak, *Menedżerowie w społeczeństwie współczesnym. Studium z socjologii edukacji*, Poznań 2019, s. 92-100; por. tenże, *Edukacja menedżerska: geneza i znaczenie w nowoczesnych społeczeństwach*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.

my ponadto, za sprawą wstępnego przedstawienia wybranych zagadnień, ukazać odmienności polskiego oraz japońskiego stylu życia i pracy. Mamy nadzieję, że ów zarys odzwierciedla przynajmniej uwarunkowania naszych badawczych zainteresowań obu kulturami oraz że ów zwrot ku międzykulturowym związkom jest koniecznym aktem empirycznym w ramach nauk o edukacji i – szerzej – w ramach nauk społecznych.

Edukacja w kręgu kulturowych różnic

Polityka edukacyjna, charakter szkoły i zachowanie uczniów odzwierciedlają różnice między społeczeństwami, które cechują się niezależnością, a tymi, w których dominuje współzależność. Można analizować wymienione zagadnienia również w opozycji Wschodu i Zachodu w następujących aspektach: dążenie w społeczeństwie do indywidualnego działania lub pracy zespołowej; wyróżnianie się jednostki a próbę wtopienia się w grupę; ważkość systemu egalitarnego w przeciwieństwie do podkreślania systemu hierarchicznego oraz „przekonanie o uniwersalności zasad właściwego zachowania *versus* preferowanie podejść partykularnych, uwzględniających sytuację i charakter relacji”[5]. W społeczeństwach Wschodu, jak wskazuje Nisbett, istotne jest bycie częścią grupy, od której zależysz. Jednostka jest ważna jako członek grupy; jej sukcesy są znaczące dla społeczności, w której hierarchia odgrywa duże znaczenie. W społeczeństwach Zachodu natomiast jednostka jest na pierwszym miejscu, swoboda i sukces indywidualny są najważniejsze[6]. Uczenie się w tych dwóch systemach zatem istotnie się różni. Na Wschodzie główny nacisk kładzie się na egzaminy i oceny. Certyfikaty i wysokie wyniki są rezultatem walki prowadzonej w konkurencyjnym świecie. Azjatycki system edukacji skoncentrowany jest na nieustannym sprawdzaniu testowym i ściganiu się w rankingach, już na poziomie szkół podstawowych. Rodzice biorą aktywny udział w mobilizowaniu dzieci do coraz lepszych wyników, co sprawia, że kształcenie przez pewien czas przypomina przygotowywanie się do testu. Taka polityka realizowana jest w wielu krajach azjatyckich, takich jak Singapur, Chiny i Indie. Wartości społeczeństw konfucjańskich, jakie czczą starsi, ułatwiają nauczycielom kontrolowanie uczniów, skłanianie ich do aktywności na lekcjach. Szkoły azjatyckie mają większe klasy i dlatego nauczyciele dysponują czasem na planowanie lekcji i poprawę wyników w szkole[7]. System zachodni przyjmuje inne podejście, które jest, w porów-

[5] R. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, Sopot 2009, s. 58.

[6] Tamże, s. 67-68.

[7] M. Trucker, *Education eastern culture and western values*, [data dostępu: 15.10.2019] http://ncee.org/2016/07/education-eastern-culture-and-western-values/

naniu ze wschodnim, stosunkowo zrelaksowane i ma na celu głębsze zrozumienie koncepcji. Edukacja koncentruje się na doskonaleniu umiejętności oraz promuje logiczne myślenie, dyskusje i prace badawcze. Zachodni system zachęca uczniów, z założeniach, do rozwijania swoich zainteresowań[8].

Japoński system oświatowy został ukonstytuowany w 1947 roku w Podstawowej Ustawie o oświacie („*Kyōiku Kihon Hō*"), Ustawie o szkolnictwie („*Gakkō Kyōiku Hō*") oraz nowej Konstytucji Japonii („*Nihonkoku-no Kenpō*"). Ustawowymi wartościami są egalitarność i powszechność edukacji. Edukacja szkolna ma na celu przygotowanie uczniów do bycia odpowiedzialnymi obywatelami, walczącymi o pokój i demokrację oraz przestrzegających praw człowieka i zachowujących tolerancję religijną. „Japoński styl Awase (harmonijny, dopasowujący) odrzuca pogląd, jakoby człowiek mógł kształtować otoczenie i uznaje, że powinien się raczej do otoczenia dostosować"[9].

W Japonii jest trójstopniowy system szkół podstawowych i średnich, taki jak do 2018 roku w Polsce – sześcioletnia szkoła podstawowa (*shōgakkō*) oraz trzyletnie gimnazjum (*chūgakkō*) i liceum (*kōtōgakkō*). W Polsce, w wyniku zmian przywrócono system ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum lub szkoły ponadpodstawowej zawodowej. Szkolnictwo wyższe w Japonii prowadzone jest na uniwersytetach (*daigaku*), na których podstawowe studia trwają 4 lata oraz w dwuletnich szkołach policealnych (*tanki daigaku*). Kształceniu przypisuje się bardzo wysoki priorytet. W związku z tym obserwujemy tam wysoki udział procentowy na kolejnych szczeblach edukacji (np. w liceach niemal 100% uczniów kontynuuje naukę)[10]. W społeczeństwie japońskim bardzo duże znaczenie ma hierarchia, co znajduje również swoje odzwierciedlenie w funkcjonowaniu w szkole. Młodsi uczniowie zwracają się do starszych dodając do imion *-san* (bliskie polskiemu pan/pani) lub *-sempai* (dosł. starszy kolego/starsza koleżanko)[11]. Dzieci w szkole podstawowej mają dodatkowe obowiązki, które związane są z dbaniem o szkołę, w tym sprzątaniem (m.in. sal gimnastycznych, toalet). W polskich szkołach większość tych zadań wykonują specjalni pracownicy szkoły.

W gimnazjum pod koniec każdego semestru przeprowadza się egzaminy, których wyniki brane są pod uwagę przy rekrutacji do liceum. Jest to niezwykle intensywny czas w życiu młodych Japończyków, który spędzają na lekcjach indywidualnych, kursach przygotowawczych do egzaminów (*juku*). Japońska młodzież bardzo aktywnie działa w kołach zainteresowań

[8] R. Balaji Iyer, *Blending East and West for holistic education*, Educational Research and Reviews, luty 2015, 10(3), s. 244-248, [data dostępu: 15.10.2019] https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text/A3563C750067

[9] R. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, s. 67.

[10] Biuletyn informacyjny. *Edukacja w Japonii, grudzień 2010* [data dostępu: 15.10.2019] https://www.pl.emb-japan.go.jp/kultura/documents/Biuletyny/biuletyn1210.pdf

[11] Tamże.

(w 2007 roku 90,8% gimnazjalistów i licealistów należało do kół), które w większości przygotowują do konkursów. W trwającym 3 lata liceum od połowy 2. klasy uczniowie zaczynają intensywne przygotowania do egzaminów wstępnych na studia. Rywalizacja jest ogromna. Licealiści uczęszczają po lekcjach do specjalnych prywatnych szkół przygotowujących do egzaminów na uczelnie wyższe (*yobikō*)[12].

Zachodni nauczyciele przypisują sukces japońskich uczniów w międzynarodowych konkursach azjatyckiej kulturze. Rzeczywiście, wysoka wartość, jaką rodziny przykładają do osiągnięć dzieci i ich sukcesów w szkole odgrywa tu zatem kluczową rolę. Relacje nauczycieli i uczniów są bardziej swobodne w kulturze Zachodu, podczas gdy w edukacji kultury Wschodu bardziej formalne. W systemach zachodnich kładzie się nacisk na wspieranie wyborów i ciekawości uczniów oraz zachęcanie ich do kwestionowania pomysłów i zadawania wszelkiego rodzaju pytań filozoficznych. Zdaniem Marca Tuckera, kraje azjatyckie budują bardziej efektywne systemy edukacji nie ze względu na swoją kulturę konfucjańską, ale dlatego, że czerpią z najsilniejszych elementów kultury zarówno wschodniej, jak i zachodniej, a tym samym były w stanie stworzyć systemy edukacyjne lepiej dostosowane do współczesnych potrzeb niż kraje, które tego nie zrobiły[13].

Edukacja i związki partnerskie w kręgu kultury Wschodu i Zachodu

Nawiązywanie i rozwijanie relacji partnerskich wiąże się z jednej strony z pewnymi ogólnymi, uniwersalnymi aspektami funkcjonowania związków, natomiast z drugiej możemy mówić o konkretnych elementach relacji, jakie są charakterystyczne i specyficzne dla społeczeństwa, w którym się żyje. Bycie w związku pełni wiele psychologicznych i społecznych funkcji, stanowiących egzemplifikację kultury, która definiuje i organizuje przejawy aktywności ludzkiej, w tym przypadku łączenia się w pary[14].

Uwzględniając złożoność procesów kulturowych, mamy do czynienia zatem z pewnym głównym, większościowym modelem seksualności oraz modelami alternatywnymi – mniejszościowymi w kręgu kultury Wschodu i Zachodu. Dlatego, bardzo ważne jest zaznaczenie, iż nie powinno się analizować różnic i podobieństw międzykulturowych w ramach jednego wymiaru na zasadzie „podobne lub różne", ponieważ wpadamy wtedy w pułapkę

[12] Tamże.

[13] M. Trucker, *Education eastern culture and western values*, [data dostępu:15.10.2019] http://ncee.org/2016/07/education-eastern-culture-and-western-values/

[14] T.L. Steele, *Sex, Self, and Society. The Social Context of Sexuality*, Belmont 2005.

spłaszczania i jednowymiarowego spostrzegania określonych zjawisk. Z drugiej strony, do pewnego stopnia trudno również uniknąć generalizacji, ze względu na wielość różnych mniejszościowych modeli partnerstwa.

W Japonii tradycyjna rodzina i jej funkcjonowanie było ściśle podporządkowane tradycji konfucjańskiej[15]. Zgodnie z nią role kobiece i męskie były jasno zdefiniowane i oznaczały męską dominację w zakresie inicjatywy wyboru partnerki. Miały również swoje odzwierciedlenie w obszarze życia seksualnego, w którym kobieta miała zaspokajać wszelkie pragnienia i fantazje męskie, jednocześnie nie rozwijając swojej kobiecej seksualności[16]. Z drugiej strony, animistyczna duchowość *Shinto*, pełna bóstw namiętnych, agresywnych, ale też czasem egoistycznych, mściwych i tym podobnych, dawała podstawę do traktowania potrzeb seksualnych jako naturalnych i bliskich naturze popędowej, a nie podlegających ocenie moralnej[17]. Ta dwoistość seksualna przez wieki wytworzyła swoisty układ odniesienia, gdzie seks traktuje się rekreacyjnie i hedonistycznie, a potrzeba seksualna jest realizowana spontanicznie, bez moralizowania i negatywnych konotacji. Jednocześnie, seksualność jest oddzielona od rodziny, jedynie poza aspektem prokreacyjnym, który pozwala na kontynuację linii genealogicznej (oczywiście opartej na synach). Należy też dodać, iż tradycyjnie „dziewictwo" w modelu japońskim nigdy nie nabrało wyrazistego znaczenia, a monogamia nie była traktowana jako model jedyny[18].

Powszechnie przyjęta norma w kręgu kultury zachodniej (w tym w Polsce), przejawiająca się tym, iż małżonkowie powinni być jednocześnie głównymi albo wręcz jedynymi dla siebie partnerami seksualnymi (czyli monogamia), przez bardzo długi czas w rozwoju społecznym Japonii była modelem mniejszościowym. Patrząc z perspektywy historycznej, istniały również na wyspach japońskich alternatywne modele, takie jak: poliandria, gdzie jedna kobieta wchodzi w związek z kilkoma mężczyznami, poligynia, czyli bycie jednego mężczyzny jednocześnie w związku z kilkoma kobietami, poligynandria – jednoczesny związek kilku kobiet z kilkoma mężczyznami, oraz promiskuityzm, zwłaszcza w okresie młodzieńczym – dążenie do swobodnego dostępu do partnerów seksualnych, najczęściej bez tendencji do budowania stałego związku. Posiadanie wielu partnerów seksualnych, seks rekreacyjny, ale także seks grupowy, seks komercyjny, wyrafinowane techniki seksualne były (i nadal są) zjawiskiem akceptowanym. Społeczeństwo japońskie w tym

[15] J. Kingston, *Japan's Quiet Transformation: Social Change and Civil Society in the Twenty-First Century*, London – New York 2004; Y. Kawanishi, *Mental Health Challenges Facing Contemporary Japanese Society: "The Lonely People"*, Kent 2009.

[16] B.L. De Mente, *Sex and the Japanese*, Tokyo 2009; Y. Kawanishi, *Mental Health Challenges Facing Contemporary Japanese Society: "The Lonely People"*, Kent 2006.

[17] B.L. De Mente, *Sex and the Japanese*.

[18] Ho, Swee Lin, *'Playing Like Men': The Extramarital Experiences of Women in Contemporary Japan*, Ethnos, 2012, 77, 3, s. 321-343.

zakresie charakteryzuje się permisywnym modelem, a co za tym idzie – bardzo wąskim zakresem ograniczeń.

Jednocześnie, harmonia grupy i porządek społeczny nakładają na te spontaniczne przejawy seksualności ramy instytucjonalne, budując niejako minisystemy, gdzie i z kim wolno, szczególnie kiedy honor rodziny staje się punktem odniesienia[19]. W efekcie doszło do wyraźnego rozdzielenia sposobu, w jaki młodzi ludzie realizują potrzebę seksualną przed ślubem oraz po wejściu w oficjalny związek.

Oczywiście, można powiedzieć, iż w pewnym sensie podwójny system funkcjonuje również w kulturze Zachodu, z oficjalnie promowanym i propagowanym modelem wartości judeochrześcijańskich (w tym absolutną monogamią) i moralnie piętnowanymi innymi formami seksualności, a jednocześnie istniejącymi niszami subkultur seksualnych[20]. Jednak różnica, jaka wydaje się tu być dominująca, jest taka, iż w kulturze japońskiej istnieje większe przyzwolenie na współistnienie świata promowanego i realnego, i ta paralelność jest powszechnie akceptowana, wręcz oczekiwana. Natomiast w kulturze Zachodu, ze zdecydowanie większym poziomem absolutyzmu moralnego, dochodzić może w szerszym zakresie do rozczepienia pomiędzy zachowaniem „idealnym" i „realnym", w efekcie sprowadzając seksualność do obszaru potencjalnie ocenianego pejoratywnie.

W ramach dynamiki łączenia się w pary, już na etapie poznawania się zaznaczają się pewne różnice kulturowe. W modelu polskim (zachodnim) generalnie mówimy o łączeniu relacji miłosnej i seksualnej. Rozwój miłości jest preferowanym społecznie scenariuszem, a czasem warunkiem wstępnym, czy nawet koniecznym, do przejścia do etapu seksualnego. Osoby powinny się najpierw poznać, pokochać, zbudować więź i przejść do budowania rodziny opartej na wierności „do grobowej deski". Oczywiście jest to model propagowany, acz niekoniecznie realizowany. Ważny jednak w tym procesie jest wybór określonego partnera, z którym zgodnie z ideałem romantycznej miłości, zaangażowanie, porozumienie i relacja seksualna idą w parze.

W Japonii poznanie się potencjalnych partnerów przyjmuje inne formy ekspresji społecznej. Powszechnie przyjęte jest uczestniczenie w *Goukon*, czyli imprezowych spotkaniach towarzyskich organizowanych najczęściej w restauracjach, podczas których mężczyźni i kobiety mogą się spotkać, upić i zapoznać. Nazwa pochodzi od japońskich słów *goudo* – mieszać, kombinować i *konpa*, co oznacza nieformalne spotkanie grupowe. To jak grupowa randka w ciemno, ponieważ celem jest znalezienie potencjalnego kandydata, albo na jedną noc, albo na dłuższy czas. *Goukon* to grupa ludzi z tego samego uniwer-

[19] B.L. De Mente, *Sex and the Japanese*.

[20] B. Geller, *Judaism*, [w:] *Sex and Religion*, red. Ch. Manning, P. Zuckerman, Belmont 2005, s. 93-116; A.F. LoPresti, *Christianity*, [w:] Tamże, s. 117-141.

sytetu albo miejsca pracy, którzy się umawiają i w atmosferze alkoholu oraz relaksu dochodzi do poznawania potencjalnych partnerów i sprawdzenia, na ile wpasowują się w obraz kandydata na kolejne randki. W praktyce jest to społeczne przyzwolenie na seks bez zobowiązań[21], z pewnym, aczkolwiek niskim, prawdopodobieństwem, iż z tego doświadczenia przejdzie się do relacji bardziej rozwiniętej. O miłości nikt tu nie mówi, a już na pewno nie oczekuje się „związku dusz".

Kolejne potencjalne etapy relacji też są wbudowane w jasno zdefiniowane ramy społeczno-kulturowe. Etap „chodzenia" jest traktowany jako naturalny czas aktywności seksualnej bez żadnych ograniczeń, a więź psychologiczna jest w większym stopniu budowana na podstawie takich kryteriów zewnętrznych, jak: potencjał finansowy czy status rodziny pochodzenia. Posiadanie takich cech, jak zdolność do współpracy i gotowość do kompromisów ma większe znaczenie niż porozumienie duchowo-fizyczne w modelu zachodnim. Nie oznacza to, że Japończycy nie kochają; jest to jednak bardziej miłość oparta na zobowiązaniu, honorze, współpracy oraz harmonijnym wypełnianiu takich ról rodzinnych, jak: gotowość mężczyzn do wzięcia odpowiedzialności za zapewnienie finansów oraz kobiecą aktywność w zakresie podjęcia roli dobrej żony i matki, a już niekoniecznie kochanki[22].

Taka forma budowania związku oznacza też w większym stopniu zgodę na komercyjny seks, ponieważ w ramach podwójnego systemu odniesienia jest przyjęte, że seks hedonistyczny może być realizowany poza małżeństwem. Tutaj wyraźnie zaznaczają się różnice świata Wschodu i Zachodu. W krajach uznających monogamię jako wartość, seks pozamałżeński z definicji będzie odbierany jako zjawisko negatywne, natomiast w ujęciu japońskim będzie piętnowany jedynie wtedy, gdy zagraża utrzymaniu harmonii rodzinnej lub grozi utracie „twarzy" i honoru w oczach otoczenia. Mówimy tu o normach regulujących kwestie seksu pozamałżeńskiego odnoszących się do pojawienia się społecznego wstydu, a nie moralnego poczucia winy. Kluczowym kryterium jest tu harmonia relacji społecznych, a nie generalna negacja seksu pozamałżeńskiego, w tym komercyjnego.

To też dobrze tłumaczy, dlaczego w modelu polskim oczekuje się, że aktywność seksualna małżonków jest elementem definicyjnym małżeństwa i przyjmuje się, że seks będzie kontynuowany do wieku podeszłego, a przynajmniej tak długo, jak oni sobie tego życzą i pragną. Natomiast w modelu japońskim seks małżeński przyjmuje dynamikę bardzo szybko malejącą, a po

[21] Ho Swee Lin, *Private Love and Public Space: Love Hotels and the Transformation of Intimacy in Contemporary Japan,* Asian Studies Review, 2008, 32, s. 31-56.

[22] Y. Moriki, *Mothering, Co-sleeping, and Sexless Marriages: Implications for the Japanese Population Structure*, The Journal of Social Science, 2012, 74, s. 27-45.

urodzeniu dziecka właściwie zanikającą, ponieważ w kulturowej definicji małżeństwa bardziej chodzi o seks prokreacyjny. Po wejściu w role rodziców seks przestaje mieć większe uzasadnienie i staje się aktywnością marginalną, albo wręcz nieistniejącą[23].

Podsumowując, należy zaznaczyć, iż budowanie relacji i proces tworzenia związków ma pewne elementy uniwersalne, ale też świat kultury Wschodu i Zachodu oferuje zjawiska unikalne, i to jest czynnikiem dynamizującym relacje międzykulturowe we współczesnych czasach.

Rodzina i rodzicielstwo w kulturze Wschodu oraz Zachodu

Rozważania teoretyczne poświęcone zagadnieniom szeroko rozumianego rodzicielstwa na przykładzie Wchodu oraz Zachodu wymagają sięgania do źródeł nie tylko z dziedzimy pedagogiki czy też psychologii, ale także, a może nawet przede wszystkim, antropologii kulturowej. Problematyka związana z realizacją roli rodzicielskiej, jak również pozycją dziecka w rodzinie oraz wzajemnymi relacjami wychowawczymi, w ujęciu porównawczym uwzględniającym wymienione wyżej obszary geograficzne, wymaga podjęcia refleksji związanych z jakością współczesnej rodziny (przyjmując zarazem zachodzące zmiany), funkcjonującej w określonych warunkach społeczno-kulturowych. Źródłem tych refleksji można uczynić między innymi dane płynące z badań empirycznych, związanych z szeroko pojmowaną tematyką rodziny i pełnionych przez nią funkcji, w tym szczególnie funkcji wychowawczej. Poznanie sposobu funkcjonowania rodziny dostarcza określonych korzyści, bowiem jak twierdził B. Malinowski badanie rodziny, jako uniwersalnej instytucji ludzkiej, przybliża nas do „zrozumienia istoty danej kultury". To ona przede wszystkim, ale i także szereg elementów poza nią, a więc między innymi polityka społeczna poszczególnych państw, tradycje, czy też czynniki demograficzne, stanowią o niezwykłej różnorodności tych regionów; należy przy tym dodać, że kraje Wschodu oraz Zachodu także pod wieloma względami różnią się w zakresie szeroko rozumianej tematyki rodzicielstwa.

Z tego też powodu w opracowaniu dokonano wyboru krajów, które można uznać za reprezentacje regionu wschodniego oraz zachodniego, to jest kolejno Japonię oraz Polskę, wskazując na podstawowe informacje dotyczące

[23] Y. Moriki, K. Hayashi, R. Matsukura, *Sexless Marriages in Japan: Prevalence and Reasons*, [w:] *Low Fertility and Reproductive Health in East Asia*, red. N. Ogawa, I.H. Shah, New York – London 2015, s. 161-186.

rodzicielstwa[24]. Zestawienie Polski i Japonii w jednym z kluczowych obszarów funkcjonowania jednostki, a więc w obszarze rodziny, uprawnia do poszukiwania tych elementów, które z jednej strony wskazują na podobieństwa, z innej z kolei na różnice.

W przypadku podobieństw można dostrzec swoiste przeobrażenia dotyczące współczesnych rodzin, które obejmują takie aspekty, jak spadek liczby dzietności[25] i tym samym rezygnację z rodziny dużej, wielopokoleniowej na rzecz rodziny nuklearnej. Wydaje się także, że tym co łączy rodziny polskie i japońskie jest wciąż dominująca rola matki w opiece nad dzieckiem, zwłaszcza małym.

Niemniej jednak, szczególnie interesujące z poznawczego punktu widzenia wydają się te zagadnienia związane z rodziną i rodzicielstwem, które ze względu na odmienne uwarunkowania demograficzne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe dla obu krajów są różnorodne.

Japonia w odróżnieniu od Polski wykazuje wiele cech społeczeństwa kolektywistycznego[26], co nie pozostaje bez znaczenia dla wychowania dzieci w tym kraju. W rodzinie japońskiej wychowuje się więc jednostkę, która ma rozumieć swoją wspólnotę, a przede wszystkim jej sprzyjać. Jak podają S.D. Holloway, A. Nagase, już po przekroczeniu progu niemowlęctwa, w dziecku kształtowane są właśnie te dyspozycje i umiejętności, które budują odpowiedzialność za innych[27]. W działalności wychowawczej japońskich rodziców obecne są elementy ideologii konfucjańskiej. W kształtowaniu zachowań społecznie pożądanych matki wykorzystują często pośrednie formy, wśród których wskazać można między innymi na *mimamoru* – „obserwację z oddalenia", czyli nieangażowania się w dziecięce konflikty. Metoda ta pozwala dziecku uczyć się na własnych błędach, a więc ponosząc konsekwencje własnego działania. Obok tej metody, w literaturze przedmiotu wskazuje się także na *wakaraseru* („zrozumiane przez dziecko"); rodzice wierzą bowiem, że dziecko jest zdolne do przestrzegania pewnych zasad związanych z zachowaniem wtedy, kiedy je rozumie[28].

---

[24] Interesujące porównanie stylów rodzicielskiej działalności na przykładzie Chin oraz Ameryki podejmuje Amy Chua w swojej książce zatytułowanej *Bojowa pieśń tygrysicy*.

[25] Podaję za: Susan D. Holloway, Ayumi Nagase, *Child Rearing in Japan*, [w:] *Parenting Across Cultures. Childrearing, Motherhood, and Fatherhood in Non-Western Cultures*, red. H. Selin, New York – London 2014, s. 59-76; A. Durasiewicz, *Ogólnonarodowe rozwiązania w zakresie polityki rodzinnej na przykładzie wybranych krajów – rekomendacje dla Polski*, [w:] *Umiędzynarodowienie polskiej polityki społecznej – aspekty globalne i europejskie*, red. K. Głąbicka, M. Kubiak, Gdańsk 2013, s. 129-133.

[26] G. Hofstede, *Wymiary kultur narodowych* [data dostępu: 10. 07. 2019 r.] https://www.hofstede-insights.com

[27] S.D. Holloway, A. Nagase, *Child Rearing in Japan*, s. 68.

[28] Tamże.

Działania wychowawcze w japońskiej rodzinie z jednej strony charakteryzuje nadopiekuńczość, z drugiej jednak pewien nacisk na młodego człowieka, który wiąże się z potrzebą osiągnięcia wysokich wyników w nauce[29]. Działania te w znacznej mierze podejmowane są przez matki. Łączy je bowiem z dzieckiem bardzo bliska więź emocjonalna, którą osiąga się wskutek fizycznej bliskości. Badania pokazują, że japońskie kobiety są bardziej skłonne, aniżeli matki z Zachodu, karmić swoje dziecko na żądanie, czy też angażować się w interakcje słowne. Znanym w Japonii zjawiskiem jest wspólne spanie dzieci z rodzicami, co utrzymuje się w większości japońskich rodzin także i współcześnie. Dynamika relacji pomiędzy matką a potomstwem określana jest jako *amae*, a więc swoisty związek łączący matkę z jej dzieckiem. Jak podaje R. Orzechowski, dziecko oddaje się całkowicie pod opiekę matki, a ona z kolei czerpie zadowolenie z owego bezgranicznego zaufania i stara się jak najlepiej spełnić oczekiwania dziecka[30]. *Amae* można w zasadzie uznać za prototyp dla kolejnych relacji w późniejszych etapach życia każdego Japończyka (np. w relacji pracownika i pracodawcy)[31].

Japonia jest więc tym krajem, w którym kobieta pełni dominującą rolę w dziedzinie opieki i wychowania dzieci, co pozostawia swoiste konsekwencje dla jej pozycji w japońskim społeczeństwie. Kobiety, które zostają bowiem matkami, najczęściej przerywają pracę, aby zająć się domem, wychowaniem i edukacją dzieci[32]. Okazuje się więc, że łączenie roli matki i pracownicy w Japonii jest bardzo trudne[33]. Współcześnie japońskie kobiety opóźniają zatem decyzję o zamążpójściu oraz rodzicielstwie bądź całkowicie z niego rezygnują; kształcą się i podejmują stałą pracę zarobkową, co bez wątpienia implikuje dla japońskiej sytuacji demograficznej oraz gospodarczej[34].

Z kolei japoński ojciec w wychowaniu dzieci w zasadzie bierze udział w bardzo ograniczonym stopniu. Jak podkreśla M. Żurawska,

> Japończyk ma za zadanie pracować na utrzymanie rodziny, co pochłania sporą większość jego czasu – wychodzi do pracy wcześnie rano, wraca późno, czasem nad ranem, gdy obowiązuje go *spotkanie integracyjne* ze współpracownikami[35].

---

[29] R. Orzechowski, *Analiza dysfunkcji występujących w rodzinie japońskiej na przykładzie hikikomori i syndromu męża na emeryturze, Tematy z Szewskiej*, 2017, 2(19), s. 54.

[30] Tamże, s. 48.

[31] K. Konecki, *W japońskiej fabryce,* Łódź 1992, s. 6.

[32] B. Jelonek, *Ewolucja instytucji japońskiego małżeństwa*, Ogrody Nauk i Sztuk, 2016, 4, s. 139.

[33] I. Dominik, *Chińczycy wychowują bez pieluch, Skandynawowie bez stresu, a Francuzi zostawiają niemowlaka z nianią, podczas gdy sami wyjeżdżają na superurlop,* [data dostępu. 10.07. 2019 r.] http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/56,53664,21847315,japonia-czyli-nie-jestes--najwazniejszy,,3.html?disableRedirects=true

[34] B. Jelonek, *Ewolucja instytucji japońskiego małżeństwa*, s. 139.

[35] M. Żurawska, *Kobieta japońska – jej status na tle rodziny*, [data dostępu: 10. 07. 2019 r.] http://www.japonia.org.pl/?q=pl/node/8

Opóźnianie decyzji o rodzicielstwie, wynikające z utrudnień w zakresie łączenia roli rodzica i pracownika (szczególnie w przypadku kobiet), spowodowało w konsekwencji spadek dzietności w społeczeństwie japońskim. Stawia się w związku z tym przed polityką rodzinną tego kraju określone zadania, wśród których za najważniejsze uznaje się: po pierwsze – zagwarantowanie możliwości zrównoważenia pracy oraz opieki nad dziećmi; po drugie – wzrost zaangażowania udziału mężczyzn – ojców w wychowaniu potomstwa, w tym także korzystania z przysługującego im urlopu rodzicielskiego[36].

Przechodząc do charakterystyki zagadnień dotyczących rodzicielstwa Zachodu, warto wskazać, że Polska jest tym krajem, w którym obserwować można pewne ogólne tendencje związane z jakością rodzicielskiej działalności, które obecne są w większości krajów Europy oraz Ameryki Północnej. Wynikają one, w najbardziej elementarnym ujęciu, z detradycjonalizacji, związanej z zanikaniem patriarchalnego modelu rodziny. Taki stan rzeczy powoduje, że współcześnie zmienia się pozycja zarówno matki, ojca, jak też samego dziecka w rodzinie. Role poszczególnych członków definiuje się na nowo, wskazując zarazem na zmiany, jakie w obrębie każdej z pełnionych w rodzinie ról zachodzą. Małgorzata Sikorska opisuje nowy model matki, ojca oraz dziecka[37]. Podkreśla w nim, że *nowa matka* jest kobietą, która może realizować swoją rolę według różnych wzorów; może więc zajmować się głównie wychowaniem dziecka i prowadzeniem domu, może łączyć wychowanie z realizacją własnych pasji, a przede wszystkim może łączyć macierzyństwo z karierą zawodową. Wzory te współcześnie stają się społecznie akceptowane, a wybór każdego z nich jest efektem splotu czynników społeczno-ekonomicznych oraz indywidualnych decyzji kobiet podejmujących rolę matki.

Nowy ojciec z kolei poza tym, że zapewnia byt rodzinie, angażuje się w opiekę nad dzieckiem i jest nim zainteresowany; dla żony jest partnerem, sam zaś realizuje się zawodowo. Utracony autorytet surowego władcy próbuje budować na bardziej osobistych walorach, a przede wszystkim na emocjonalnym stosunku względem dzieci.

Nowe dziecko natomiast ma swoje prawa[38]; w wychowaniu traktowane jest podmiotowo, a przestrzeń życia rodzinnego staje się płaszczyzną sprzyjającą jego rozwojowi. W nowym wychowaniu dziecka szczególne miejsce zajmują jego potrzeby, których zaspokajanie przez zaangażowanych rodziców jest kluczowym elementem w kształtowaniu się tożsamości dorastającej jednostki.

---

[36] M. Atoh, M. Akachi, *Low Fertility and Family Policy in Japan – in an International Comparative Perspective*, Journal of Population and Social Security: Population Study, 2003, 1, s. 11-12.

[37] Charakterystykę nowej roli ojca, matki oraz dziecka podaję za: M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko, o nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa 2009, s. 168-200.

[38] A. Kwak, *Rozwojowy charakter rodzicielstwa – podstawowe zakresy zmian*, [w:] *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2017, s. 47.

Przejawem opisanych zmian w zakresie rodzicielstwa i tym samym wyrazem ich akceptacji przez współczesnych rodziców są wyniki badań, które wskazują, że wychowanie powinno opierać się na wzajemnym porozumieniu pomiędzy rodzicami a dziećmi[39].

Zmiany zarówno w postrzeganiu i zarazem realizacji roli matki oraz ojca powodują, że rodzicielstwo w krajach zachodnich, w tym w Polsce, często jest świadomym wyborem, podejmowanym przez młodych ludzi wskutek szacowania z jednej strony, inwestycji związanych z dzieckiem i z drugiej – ograniczeń wynikających z nowej roli[40]. Rodzicielstwo nabiera zatem nowego znaczenia i w biografii młodych dorosłych często staje się jednym z życiowych projektów. Wyniki badań Joanny Ostrouch-Kamińskiej pokazują, że tym co łączy poglądy kobiet i mężczyzn w zakresie rodzicielstwa jest wysoka ranga, jaką mu nadają; badani uznali rodzicielstwo za „najważniejsze doświadczenie w życiu…"[41]. Z kolei w badaniach Karoliny Kuryś wśród dorosłych pełniących rolę matki i ojca po raz pierwszy, rodzicielstwo traktowane było przeważnie w kategoriach wyzwania, a więc realizacji zadań pozwalających przejść przez ważną życiową próbę w sytuacji, która jest często trudna i zarazem nieznana[42].

Rodzicielstwo realizowane wskutek świadomie podejmowanego wyboru pozwala stwierdzić, że zarówno kobiety, jak też mężczyźni podejmujący rolę matki i ojca zdają się być dobrze przygotowani do tak ważnego życiowo zadania. Okazuje się bowiem, że w praktyce działalności wychowawczej polscy rodzice wykazują się zadowalającym poziomem świadomości pedagogicznej dotyczącej wiedzy i przekonań związanych z opieką i wychowaniem[43].

Kulturowe odmienności w strukturach pracy i organizacji

Paradoksalnie, podobnymi cechami odznacza się świat pracy i organizacji. Występują w nim zarówno elementy wspólne, uniwersalne, jak i te, które można z pełną odpowiedzialnością nazwać swoistymi dla Japonii. Ta jest

[39] Badanie CBOS pt. *Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym*, 2009, [data dostępu: 10.07. 2019 r.] https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_121_09.PDF

[40] L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo na tle współczesnej rodziny*, Kultura i Edukacja, 2014, 2, s. 147.

[41] J. Ostrouch-Kamińska, *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów*, Kraków 2011, s. 246.

[42] K. Kuryś, *Urodzenie pierwszego dziecka jak wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*, Kraków 2010, s. 126.

[43] P. Wesołowska, *Świadomość pedagogiczna współczesnych rodziców oraz jej źródła*, Poznań 2019, s. 211.

w przypadku SMED. Jest to skrót od angielskiej nazwy *single minute exchange of die*, („jednominutowa wymiana matrycy"), dotyczącej usprawnień w obsłudze tysiąctonowej prasy hydraulicznej. W 1969 roku dokonał tego japoński specjalista w dziedzinie organizacji Shigeo Shingo. Przezbrojenie urządzenia trwało dotąd w zakładach Toyota Motor cztery godziny. Shingo skrócił ten czas do zaledwie trzech minut[44]. Fakt ten można uznać za znamienny nie tylko dla gospodarki japońskiej i dla swoistej walki konkurencyjnej (wiadomo było, że podobne przezbrojenie dokonywane jest w niemieckiej fabryce Volkswagena w dwie godziny), ale również w odniesieniu do pewnej filozofii pracy i wydajności. Jednocześnie, podjęcie takich działań możliwe było dzięki odpowiedniemu przepływowi informacji między robotnikami a kadrą kierowniczą przedsiębiorstwa.

Komunikowanie ma doniosłe znaczenie dla funkcjonowania firm japońskich. Transfer informacji jest niezbywalnym elementem organizacji[45]. Jedną z technik komunikacyjnych i zarazem technik podejmowania decyzji jest system *ringi*. Oznacza on domaganie się podjęcia decyzji. Jest to pisemna rekomendacja domagająca się podjęcia określonych działań przez kierownictwo. *Ringi* jest przedstawiane zwierzchnikom przez podwładnych – od szeregowych pracowników, przez bezpośrednich zwierzchników, szefów sekcji, wydziałów, aż do dyrekcji. Następnie, od góry, decyzja podjęta na podstawie projektu pomysłodawcy, z uwzględnieniem uwag i opatrzona poprawkami, wraca na dół[46].

Jak sądzimy, w praktyce, przed sformułowaniem takiego dokumentu podejmuje się szereg konsultacji, stawia się diagnozę obecnego stanu rzeczy. Bez wątpienia jednak, system ten pozwala tak zwanym szeregowym pracownikom na współudział w wytyczaniu celów przedsiębiorstwa. System *ringi* nie oznacza wszelako podejmowania decyzji przez podwładnych. Punktem wyjścia jest tu raczej zastanowienie się, co zrobiłbym, gdybym był na miejscu swojego przełożonego.

System wzajemnej wymiany informacji wyraża się również przez organizowanie porannych apeli, tak zwanych *chorei*. Kierownictwo w czasie tych spotkań przekazuje zamierzenia dyrekcji, zarządu przedsiębiorstwa, referuje stan wykonania planu i stawia cele na dzień bieżący. Preferuje się tu szcze-

---

[44] Z. Martyniak, *Shigeo Shingo i założenia metody SMED*, Organizacja i Kierowanie, 1993, 4, s. 21-22 i 28-30; tenże, *Założenia systemu Shigeo Shingo*, Organizacja i Kierowanie, 1997, 2, s. 56-60; por. też, *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, red. S. Banaszak K. Doktór, Poznań 2009.

[45] W.C. Byham (with George Dixon), S*hogun Management: How North Americans Can Thrive in Japanese Companies*, New York 1993, s. 44-46 i 56-69.

[46] K. Konecki, *Komunikacyjne aspekty funkcjonowania przedsiębiorstwa na przykładzie przedsiębiorstwa japońskiego*, Organizacja i Kierowanie, 1992, 3-4, s. 59-60; tenże, *Kultura organizacyjna japońskich przedsiębiorstw przemysłowych*. Studium socjologiczne, Łódź 1994, s. 128-133.

rość, uprzejme odnoszenie się do siebie, otwartość. Posłuchu nie znajdują natomiast osoby odznaczające się brawurą i zbytnią ekspansywnością. *Chorei* odbywają się również w wielkich, znanych korporacjach, jak na przykład Sony. Tutaj podobnie, mistrz przedstawia raport z wykonania planu w dniu poprzednim oraz informuje, co należy wykonać danego dnia. Bacznie obserwuje przy tym twarze pracowników, interesując się ich zdrowiem i samopoczuciem.

Inną formą komunikacji są przyjęcia organizowane po zakończeniu pracy. Omawia się tutaj problemy przedsiębiorstwa, aby lepiej koordynować działania poszczególnych działów i grup pracowniczych[47].

W tym miejscu raz jeszcze powrócimy do systemu *ringi*, tak charakterystycznego dla japońskich przedsiębiorstw. Otóż, Krzysztof Konecki prowadził badania z użyciem techniki obserwacji uczestniczącej w dwóch firmach: Maekawa oraz Shi. Zaskoczeniem dla samego badacza był fakt, iż żaden pracownik nie potrafił wyjaśnić pojęcia „ringi". Rzecz jasna, system ten był w obydwu badanych przedsiębiorstwach stosowany. Nastąpiła jednak swego rodzaju internalizacja wartości reprezentowanych przez *ringi*. Funkcjonowanie systemu stało się drugą naturą tych osób. Używając słów S. Kozyra-Kowalskiego można by powiedzieć, że stał się on siłą osobowości pracowników.

W tym miejscu wypada także zwrócić uwagę na specyficzne czynniki przesądzające w dużej mierze o takim stanie rzeczy, jak system pracy w Japonii, z jego dożywotnim zatrudnieniem, płacą senioralną i innymi elementami swoistego zespolenia pracownika z firmą i wzajemną lojalnością[48]. Wprawdzie nowe formy organizacji pracy wdrażane są w krajach zachodnich i dalekowschodnich. Wiele z nich ma jednak swój japoński rodowód. Szczególnie gdy rozpatrujemy proces przebiegający we względnie rozległym okresie, na przykład kilkudziesięciu lat.

Humanizacja pracy przestała zatem być refleksją czysto teoretyczną. Okazało się, iż wdrożenie tych zasad przynosi wymierne korzyści dla krajów czy węziej – przedsiębiorstw, które zdecydowały się na taki krok. Słynna już chyba reguła Deminga 85:15[49], wywiedziona na podstawie wieloletnich doświadczeń doradczych w Japonii, głosi, iż za nieprawidłowości w procesie pracy w 85% odpowiedzialne jest kierownictwo, a w 15% robotnicy. Jednakże, stosowały i stosują tę i inne zasady nie tylko korporacje japońskie. Można także wskazać wiele koncernów amerykańskich, które odniosły sukces

[47] K. Konecki, *Komunikacyjne aspekty funkcjonowania przedsiębiorstwa*.

[48] R. Guillain, *Japonia trzecie mocarstwo*, przekł. A. Galica, Warszawa 1972, s. 109-118 i 122-123; W.C. Byham, Shogun Management; W. Ratyński, *Menedżerskie i organizatorskie metody zarządzania*, Warszawa 2002.

[49] J. Bank, *Zarządzanie przez jakość*, przekł. A. Teodorowicz, Warszawa 1996; M. Urbaniak, *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Warszawa 2004.

między innymi dzięki temu, że zdecydowały się na zastosowanie nowych sposobów organizacji pracy. I tu z kolei zaznaczają się pewne podobieństwa między Wschodem i Zachodem, wraz z procesami przenikania się kultur.

Uwagi końcowe

Badania porównawcze, prócz walorów poznawczych i niekiedy praktycznych, odznaczają się jeszcze jednym elementem, który nie daje się pominąć ani w fazie heurystycznej, ani na dalszych etapach postępowania badawczego. Jest to autentyczna ciekawość, która przejawia się między innymi w dociekaniach – jakie podobieństwa i jakie różnice charakteryzują badane kultury oraz związki międzykulturowe. Również w naszym przypadku ciekawość towarzyszy nam od początku, czyli od wstępnego zarysu projektu badawczego.

Niniejszy tekst odzwierciedla, jak wierzymy, nie tylko zaciekawienie, lecz także pewne tezy, które nasuwają się po przeprowadzeniu literaturowej kwerendy oraz analiz typu *desk research*. Zarysowana specyfika japońskiego systemu edukacji, pozostającego w określonym kontraście do stosowanych w Polsce rozwiązań, specyfika związków partnerskich w Kraju Kwitnącej Wiśni, pozostająca w bliskiej relacji ze swoistym stylem życia, wreszcie budząca od wielu dekad szereg kontrowersji organizacja pracy silnie powiązana z ponadprzeciętną wydajnością i efektywnością, to wymowne przykłady różnic między odległymi geograficznie kulturami. To tylko jeden z punktów widzenia – obecny w niniejszym tekście oraz naszych badawczych planach. Jednakże, prócz poszukiwania różnic, staramy się odnajdywać w obu względnie monokulturowych krajach podobieństwa, które wpisują się w procesy globalizacyjne i procesy kulturowej dyfuzji. Wgląd w realny kształt tych zjawisk i procesów dadzą badania empiryczne, których otwarty charakter zakłada także możliwość włączania do nich kolejnych sfer poddawanych analizie oraz kolejnych osób reprezentujących różnorodne kulturowo środowiska.

BIBLIOGRAFIA

Atoh M., Akachi M., *Low Fertility and Family Policy in Japan – in an International Comparative Perspective*, Journal of Population and Social Security: Population Study, 2003, 1.

Badanie CBOS pt. *Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym*, 2009, [data dostępu: 10.07. 2019 r.] https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_121_09.PDF

Bakiera L., *Zaangażowane rodzicielstwo na tle współczesnej rodziny*, Kultura i Edukacja, 2014, 2.

Banaszak S., *Edukacja menedżerska: geneza i znaczenie w nowoczesnych społeczeństwach*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.
Banaszak S., *Menedżerowie w społeczeństwie współczesnym. Studium z socjologii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
Banaszak S., Doktór K. (red.), *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo WSKiZ, Poznań 2009.
Biuletyn informacyjny. Edukacja w Japonii. Grudzień 2010. [data dostepu: 15.10.2019] https://www.pl.emb-japan.go.jp/kultura/documents/Biuletyny/biuletyn1210.pdf.
Brągiel J., Górnicka B. (red.), *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017
Byham W.C. (with George Dixon), *Shogun Management: How North Americans Can Thrive in Japanese Companies*, Harper Business, New York 993.
De Mente B.L., *Sex and the Japanese*, Tuttle Publishing, Tokyo 2006.
Dominik I., *Chińczycy wychowują bez pieluch, Skandynawowie bez stresu, a Francuzi zostawiają niemowlaka z nianią, podczas gdy sami wyjeżdżają na superurlop*, [dostęp. 10.07. 2019 r.] http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/56,53664,21847315,japonia-czylinie-jestesnajwazniejszy,,3.html?disableRedirects=true
Geller B., *Judaism,* [w:] *Sex and Religion,* red. Ch. Manning, P. Zuckerman, Thomson Wadsworth, Belmont 2005, USA.
Głąbicka K., Kubiak M. (red.), *Umiędzynarodowienie polskiej polityki społecznej – aspekty globalne i europejskie*, Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2013.
Guillain R., *Japonia trzecie mocarstwo*, przekł. A. Galica, Książka i Wiedza, Warszawa 1972.
Hofstede G., *Wymiary kultur narodowych*, [data dostępu: 10. 07. 2019 r.] https://www.hofstede-insights.com
Ho Swee Lin, *Private Love and Public Space: Love Hotels and the Transformation of Intimacy in Contemporary Japan*. Asian Studies Review, 2008, 32.
Ho Swee Lin, *'Playing Like Men': The Extramarital Experiences of Women in Contemporary Japan*, Ethnos, 2012, 77, 3.
Iyer Ranjani Balaji, *Blending East and West for holistic education*, Educational Research and Reviews, 2019, 10(3), luty 2015, [data dostępu: 15.10.2019] https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text/A3563C750067
Jelonek B., *Ewolucja instytucji japońskiego małżeństwa*, Ogrody Nauk i Sztuk, 2016, 4.
Kawanishi Y., *Mental Health Challenges Facing Contemporary Japanese Society: "The Lonely People"*, Global Oreintal Ltd., Kent 2009, The United Kingdom.
Kingston J., *Japan's Quiet Transformation: Social Change and Civil Society in the Twenty-First Century*, Routledge Curzon, London – New York 2004.
Konecki K., *Komunikacyjne aspekty funkcjonowania przedsiębiorstwa na przykładzie przedsiębiorstwa japońskiego*, Organizacja i Kierowanie, 1992, 3-4.
Konecki K., *W japońskiej fabryce*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992.
Konecki K., *Kultura organizacyjna japońskich przedsiębiorstw przemysłowych. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994.
Kozyr-Kowalski S., *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo*, wyd. II poszerzone, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
Kuryś K., *Urodzenie pierwszego dziecka jak wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
Kwieciński Z., *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, PWN, Warszawa 1972.
Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002.

LoPresti A.F., *Christianity,* [w:] *Sex and Religion,* red. Ch. Manning, P. Zuckerman, Thomson Wadsworth, Belmont 2005, USA.
Martyniak Z., *Shigeo Shingo i założenia metody SMED*, Organizacja i Kierowanie, 1993, 4.
Martyniak Z., *Założenia systemu Shigeo Shingo*, Organizacja i Kierowanie, 1997, 2.
Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1995.
Moriki Y., *Mothering, Co-sleeping, and Sexless Marriages: Implications for the Japanese Population Structure*, The Journal of Social Science, 2012, 74.
Moriki Y., Hayashi K., Matsukura R., *Sexless Marriages in Japan: Prevalence and Reasons*, [w:] *Low Fertility and Reproductive Health in East Asia,* red. N. Ogawa, I.H. Shah, Springer Science+Business Media Dordrecht, New York – London 2015.
Nisbett R., *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, Smak Słowa, Sopot 2009.
Orzechowski R., *Analiza dysfunkcji występujących w rodzinie japońskiej na przykładzie hikikomori i syndromu męża na emeryturze*, Tematy z Szewskiej, 2017, 2(19).
Ostrouch-Kamińska J., *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
Piketty T., *Capital in The Twenty-First Century*, przekł. A. Goldhammer, Harvard University Press, Cambridge 2014.
Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
Putnam R.D., *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York 2000.
Ratyński W., *Menedżerskie i organizatorskie metody zarządzania*, Wydawnictwo Kodeks, Warszawa 2002.
Selin H. (red.), *Parenting Across Cultures. Childrearing, Motherhood, and Fatherhood in Non-Western Cultures*, Springer, New York – London 2014.
Sikorska M., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko, o nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
Steele T.L., *Sex, Self, and Society. The Social Context of Sexuality*, Thomson Wadsworth, Belmont 2005 USA.
Szahaj A., *Neoliberalizm, turbokapitalizm, kryzys*, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa", Warszawa 2017.
Szymański M.J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.
Trucker M., *Education eastern culture and western values*, 2019, [data dostępu: 15.10.2019] http://ncee.org/2016/07/education-eastern-culture-and-western-values/.
Urbaniak M., *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2004.
Wesołowska P., *Świadomość pedagogiczna współczesnych rodziców oraz jej źródła,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
Żurawska M., *Kobieta japońska – jej status na tle rodziny*, [data dostępu: 10. 07. 2019 r.] http://www.japonia.org.pl/?q=pl/node/8

Danuta Kopeć
ORCID 0000-0002-1874-5954

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ROZWAŻANIA WSTĘPNE O PARADYGMACIE RELACYJNYM W EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Abstract. Kopeć Danuta, *Rozważania wstępne o paradygmacie relacyjnym w edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną* [Introductory Considerations of the Relational Paradigm in Education and Rehabilitation of People with Intellectual Disabilities]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 55-70. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.4

Polish education and rehabilitation of persons with intellectual disabilities very often neglects the most crucial aspect of being with them, i.e. relationship. The emancipation processes taking place in Polish education and rehabilitation of people with intellectual disabilities have contributed to the gradual emergence of the relational paradigm, the theoretical basis of which constitute the theory of attachment, theory of intersubjectivity and mentalization. The article will attempt to conceptualize the relational paradigm in the field of education and rehabilitation of people with intellectual disabilities. Subsequently, it will present the concepts essential for the relational paradigm: the conceptual apparatus, theories providing its theoretical basis (attachment theory, theory of intersubjectivity). The article will conclude with a preliminary attempt to conceptualize the relational paradigm.

Key words: paradigm, relationship, attachment, attachment theory, intersubjectivity theory, responsiveness, mentalization

Uważasz, że rozumieć jedną rzecz znaczy
rozumieć także dwie, ponieważ jeden i jeden daje dwa.
Aby jednak naprawdę zrozumieć dwie, musisz najpierw pojąć ***„i”.***
Mądrość suficka[1]

[1] B. Powell i in., *Krąg ufności. Interwencja wzmacniająca przywiązanie we wczesnych relacjach rodzic-dziecko*, Kraków 2015, s. 33.

Wprowadzenie

W edukacji i rehabilitacji z osobą z niepełnosprawnością intelektualną bardzo często zapomina się, co w byciu z nią jest najistotniejsze, a mianowicie o relacji. Co prawda, można zauważyć znaczący wzrost narracji o relacji w przestrzeni edukacyjnej i rehabilitacyjnej[2], która, moim zdaniem, bardzo często pełni raczej „rolę ozdobnika narracyjnego" pedagogów specjalnych i nie znajduje realnego, wymiernego przełożenia na pracę edukacyjną i rehabilitacyjną z osobą z niepełnosprawnością intelektualną[3]. Dlatego też podjęłam próbę refleksji nad paradygmatem relacyjnym w obszarze edukacji i rehabilitacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

W ramach wprowadzenia do zagadnień dotyczących paradygmatu relacyjnego w edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną pragnę podzielić się czterema refleksjami. **Refleksja pierwsza**: mając na uwadze postawę badacza, którą cechuje świadomość, że może odkrywać „nowe badawcze ziemie niczyje", tylko dzięki temu, że ta, na której stoi została już wcześniej przez innych badaczy zauważona i w pewnym stopniu badawczo opisana[4], czuję się w obowiązku wymienić nazwiska naukowców, których można uznać za **polskich prekursorów paradygmatu relacyjnego.** Mam tu na myśli psychiatrę Antoniego Kępińskiego[5], który z powodzeniem dokonał transpozycji koncepcji Martina Bubera[6] i Emmanuela Levinasa[7], przedstawi-

---

[2] Rehabilitację rozumiem jako: „(…) złożony proces obejmujący oddziaływania lecznicze, społeczne, zawodowe, w przypadku dziecka – pedagogiczne, zmierzające do przywrócenia sprawności i umożliwienia samodzielnego życia w społeczeństwie człowiekowi, który takich możliwości nie miał lub z powodu przebytego urazu czy choroby je utracił. Wyróżnione rodzaje oddziaływań można nazwać: rehabilitacją leczniczą (można włączyć rehabilitację ruchową), rehabilitacją społeczną, rehabilitacją zawodową, rehabilitacją pedagogiczną, rehabilitacją psychologiczną", T. Gałkowski, J. Kiwerski, *Encyklopedyczny słownik rehabilitacji*, Warszawa 1986, s. 263; por. Ustawa z 27.08.1997 o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (DzU 1997 r., nr 123, poz. 776, z późn. zm).

[3] Na ważność relacji w edukacji i rehabilitacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną zwraca uwagę Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej; por. R.L. Schalock, S.A. Borhwick-Duffy, R. Luckasson, i in. *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification. 11th Edition*. Washington, 2010.

[4] „Jesteśmy karłami, którzy wspięli się na ramiona olbrzymów. W ten sposób widzimy więcej i dalej niż oni, ale nie dlatego, ażeby nasz wzrok był bystrzejszy lub wzrost słuszniejszy, ale dlatego, że to oni dźwigają nas w górę i podnoszą o całą gigantyczną wysokość" Bernard z Chartes (T. Michałowska, *Średniowiecze*, Warszawa 1999, s. 17; B. Powell, G. Copper, K. Hoffman, B. Marvin, *Krąg ufności*, s. 23).

[5] A. Kępiński, *Lęk*, Warszawa 1977; tenże, *Podstawowe zagadnienia współczesnej psychiatrii*, Warszawa 1978; *Poznanie chorego*, Warszawa 1978.

[6] M. Buber, *Słowa i zasady*, 1974, 237; tenże, *Problem człowieka*, Warszawa 1992; *Ja – Ty: wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1993.

[7] E. Levinas, *Istniejący i istnienie*, Warszawa 2006; tenże, *Twarz*, Kraków 1985.

cieli filozofii dialogu, na obszar zagadnień związanych z pomocą i wspieraniem osoby z problemami w funkcjonowaniu psychicznym, jak również badaczki – psycholożkę kliniczną Hannę Olechnowicz[8], Małgorzatę Kościelską[9], Marinę Zalewską[10], których koncepcje dotyczące pracy terapeutycznej z osobą z niepełnosprawnością intelektualną oraz z osobą z zaburzeniami należącymi do spektrum autyzmu można także ulokować w paradygmacie relacyjnym. **Refleksja druga**: paradygmat relacyjny w obszarze szeroko rozumianej edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, mając na uwadze chociażby polskich prekursorów paradygmatu relacyjnego, może mieć różne umocowania teoretyczne[11], na przykład psychologiczne, filozoficzne. Można w związku z tym skonstatować, że warunkiem *sine qua non*, który musi zaistnieć podczas rozważań teoretycznych nad jego istotą, jest konieczność transdyscyplinarnego do niego podejścia i wynikające z niego wyzwania stojące przed badaczem. **Refleksja trzecia**: obecność paradygmatu relacyjnego w edukacji i rehabilitacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną można uznać za próbę operacjonalizacji wytycznych zawartych w Konwencji Organizacji Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami ratyfikowanych przez nasz kraj w roku 2012[12]. Mam na uwadze przede wszystkim **artykuł 7** konwencji dotyczący dzieci z niepełnosprawnością, w tym również z niepełnosprawnością intelektualną; **artykuł 24** traktujący o edukacji; **artykuł 26** odnoszący się do rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, w tym również osób z niepełnosprawnością intelektualną. Artykuły te są jednak sformułowane na bardzo dużym poziomie ogólności, która może utrudniać ich transpozycję na konkretne procesy zachodzące w rzeczywistości edukacyjnej i rehabilitacyjnej osoby z niepełnosprawnością intelektualną. **Refleksja czwarta**: pamiętając o tym, że „czasami pytania są ważniejsze niż odpowiedzi”[13], podczas analizowania paradygmatu relacyjnego w obszarze edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością

[8] H. Olechnowicz, *Wyzwalanie aktywności dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1994; taż, *Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa 2010.

[9] *Studia z psychologii klinicznej dziecka*, red. M. Kościelska, Warszawa 1985; M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995; taż, Trudne macierzyństwo, Warszawa 1998.

[10] A. Czownicka, M. Zalewska, *Więź emocjonalna dziecka z matką jako przedmiot diagnozy klinicznej*, [w:] *Studia z psychologii klinicznej dziecka*, red. M. Kościelska, Warszawa 1985, s. 63-94; M. Zalewska, *Autoportret dziecka z zamalowaną twarzą*, Warszawa 1998.

[11] O odniesieniach teoretycznych paradygmatu relacyjnego w praktyce edukacyjnej i rehabilitacyjnej bardzo często się zapomina, ograniczając się tylko do potocznego i zdroworozsądkowego rozumienia pojęć, takich jak: relacja i więź, czy przywiązanie.

[12] Podaję w tekście dokładne tłumaczenie angielskiej nazwy dokumentu: *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Warto wspomnieć, że przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych Konwencja o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami i protokół fakultatywny do niej zostały przyjęte 13 grudnia 2006 r., na mocy rezolucji nr 61/106 (DzU 2012 r., poz. 1169).

[13] Nancy Willard, za: B. Powell i in., *Krąg ufności*, s. 256.

intelektualną istotne dla mnie będą następujące pytania. **Pytanie pierwsze**: Co paradygmat relacyjny daje/co może dać badaczowi? **Pytanie drugie**: Co paradygmat relacyjny daje/co może dać praktykowi? **Pytanie trzecie**: Co paradygmat relacyjny daje/co może dać osobie z niepełnosprawnością intelektualną? **Pytanie czwarte:** Co paradygmat relacyjny daje/co może dać osobom z otoczenia osoby z niepełnosprawnością intelektualną? Zdaję sobie sprawę, że na postawione wyżej pytania trudno będzie udzielić jednoznacznych odpowiedzi. Traktuję je raczej jako swoiste „narzędzia mentalne", które będą prowokowały do innej niż dotychczas percepcji otaczającej rzeczywistości rehabilitacyjnej, do odmiennej jej deskrypcji i analizy.

Aparat pojęciowy paradygmatu relacyjnego

W związku z tym, że jestem w „miejscu początku eksploracji badawczej" paradygmatu relacyjnego w obszarze edukacji i rehabilitacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną odniosę się kolejno do takich pojęć, jak: paradygmat, pojęcie, teoria[14]. Podczas mojego rozumienia ich będę je odnosiła do relacyjnego paradygmatu w edukacji i rehabilitacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Paradygmat traktuję jako układ odniesienia, który jest stosowany po to, by organizować sposób patrzenia na dany problem badawczy, porządkować proces badawczy i analizę otrzymanych wyników badań[15]. Zdaniem Silvermana:

> jest on wszechogarniającą ramą pozwalającą patrzeć na rzeczywistość. Pokazuje, jaka jest rzeczywistość i jakie podstawowe elementy zwiera (ontologia) oraz jaka jest natura i status wiedzy (epistemologia)[16].

Paradygmat lub też rama interpretatywna to, zdaniem Guby:

> sieć, która obejmuje przyjęte przez badacza założenia epistemologiczne, ontologiczne i metodologiczne[17]. W naukach społecznych paradygmaty mogą zyskiwać lub tracić popularność, ale rzadko zostają odrzucone. Oferują one różne perspektywy. Ostatecz-

[14] Są to podstawowe terminy pojawiające się w projektowaniu badań empirycznych; por E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Warszawa 2008; N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K Denzin, Y.S. Lincoln (t. 1, s. 207-244), Warszawa 2009; D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2009; tenże, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2009; J. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków 2013.

[15] Por. E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*.

[16] D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, s. 30-31.

[17] Za: D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, s. 30.

nie żadne z nich nie może być prawdziwy czy fałszywy; tak jak sposoby patrzenia na rzeczywistość mogą być mniej lub bardziej pożyteczne[18].

Przytoczę definicję paradygmatu Zbigniewa Kwiecińskiego, którą przyjmuję za obowiązującą w moich rozważaniach dotyczących paradygmatu relacyjnego w edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną z uwagi na jej precyzyjność.

Paradygmat to zbiór ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości przyjętych w społeczności uczonych, a następnie upowszechniony jako zbiór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki[19].

Pragnę również zaznaczyć, że bliskie mi jest założenie Amadeusza Krause, który zwraca uwagę na wielości paradygmatów w pedagogice specjalnej[20].

Prowadzone w pedagogice specjalnej studia, **analizy, badania z zakresu społecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością**, ich komunikacji, problemów, jakie wynikają z dysfunkcji, w swoich analizach **muszą opierać się na uzgodnieniach z zakresu socjologii wychowania, teorii komunikacji, psychologii, pedagogiki edukacji** [podkreśl. D.K.][21].

Definicję **pojęcia** przyjmuję za Silvermanem. Jego zdaniem:

pojęcia są jasno określonymi ideami wynikającymi z poszczególnych paradygmatów. Oferują takie sposoby patrzenia na świat, które są niezbędne do zdefiniowania problemu badawczego[22].

Kluczowym pojęciem dla paradygmatu relacyjnego jest **relacja**. Zdaniem Kmity „termin relacja jest powszechnie stosowany w psychologii, nie jest jednak tak prosty do zdefiniowania”[23] . Sposób rozumienia **pojęcia relacji** przyjmuję za Mariną Zalewską[24], dla której relacja jest „**kategorią**

[18] Za: E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, s. 49.

[19] Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia transformacyjnego*, [w:] *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, red. Z. Kwieciński, Poznań – Olsztyn 2000, s. 27. Warto w tym miejscu podać pozycję, która w całości została poświęcona paradygmatom współczesnej dydaktyki: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.

[20] A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.

[21] Tamże, s 38.

[22] D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, s. 31.

[23] G. Kmita, *Psychoterapia i niemowlęta*, [w:] *Psychoterapia. Problemy pacjentów*, red. L. Grzesiuk, H. Suszek, Warszawa 2011, s. 399-340.

[24] M. Zalewska, *Dziecko i jego rodzice w kontakcie z psychologiem klinicznym*, [w:] *Problematyka kontaktu w diagnozie i terapii dzieci*, red. M. Święcicka, M. Zalewska, Warszawa 2005, s. 10.

psychologiczną, którą można sprowadzić do wzajemnego istnienia w psychicznej przestrzeni". Badaczami, którzy zajmowali się dotarciem do „relacji", jej eksploracji i deskrypcji byli, między innymi: Daniel Stern[25], Colwyn Trevarthen[26], Hanna Olechnowicz[27], Małgorzata Kościelska[28], Grażyna Kmita[29]. Należy pamiętać, że znaczenie więzi emocjonalnej dla rozwoju psychiki ludzkiej jest oczywiste. Zdaniem Kmity, znaczenie więzi emocjonalnej:

> wciąż inspiruje do dalszych poszukiwań badawczych, a zwłaszcza w kierunku wyjaśniania odmiennych trajektorii rozwojowych w obliczu rożnych czynników ryzyka – tak biologicznych, jak i środowiskowych[30].

Pojęciem istotnym dla rozumienia paradygmatu jest **teoria**. Teorie dostarczają zestawu pojęć pozwalających definiować i wyjaśniać pewne zjawiska[31]. Zdaniem Silvermana:

> **bez teorii** takie zjawiska, jak płeć, osobowość, rozmowa, **relacja** nie mogą być zrozumiałe na gruncie nauk społecznych. Bez **teorii** nie ma czego badać [podkreśl. D.K.][32]. Teoria daje podstawy do rozważań nad światem, odseparowanych od tego świata. W ten sposób teoria dostarcza jednocześnie: ramy dla krytycznego rozumienia zjawiska oraz bazy dla rozważań nad tym, jak zorganizować to, co nieznane[33].

Dla paradygmatu relacyjnego za „teorią bazową" przyjmuję **dwie teorie**: **teorię przywiązania** (w jęz. ang. *attachment theory*) Johna Bowlby'ego[34] i Mary

---

[25] N.D. Stern, *The interpersonal World of the Infant*, New York 1985; tenże, *Die Lebenserfahrung des Säuglings*, Stuttgart 2007; tenże, *Mutter und Kind. Die erste Beziehung*, Stuttgart 2006; tenże, Die Mutterschaftskonstelation, Stuttgart 2006.

[26] B. Trevarthen, *Postawy intersubiektywności: rozwój rozumienia innych ludzi i rozumienia kooperacyjnego u małych dzieci*, [w:] *Psychologia języka*, red. B. Bokus, G. Shugar, Gdańsk 2007, s. 101-123.

[27] H. Olechnowicz, *Wyzwalanie aktywności dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1994; taż, *Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa 2010.

[28] *Studia z psychologii klinicznej dziecka*, red. M. Kościelska, Warszawa 1985; taż, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995; taż, *Trudne macierzyństwo*, Warszawa 1998.

[29] G. Kmita, *Psychoterapia i niemowlęta*, s. 399-340; tenże, *Co analiza w triadzie matka-ojciec-dziecko wnosi do rozumienia problemów dzieci zagrożonych zaburzeniami rozwoju i ich rodziców*, [w:] *W relacji. Studia z psychologii klinicznej dziecka 30 lat później*, red. M. Święcicka, Warszawa 2018, s. 69-88.

[30] G. Kmita, *Co analiza w triadzie matka-ojciec-dziecko wnosi*, s. 73.

[31] Por. D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*.

[32] Tamże, s. 31.

[33] Gubrium, za: D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, s. 31.

[34] J. Bowlby, *Attachment and loss*, Vol. 1 – Attachment, New York 1969; tenże, *Attachment and loss*, Vol. 2 – Separation, New York 1973; *Attachment and loss*, Vol. 2 – *Loss: Sadness and depression*, New York 1980; *The making and breaking of affectional bonds: etiology and psychopathology in the light of attachment theory*, British Journal of Psychiatry, 130, 2007, s. 201-210.

Ainsworth[35] oraz **teorię intersubiektywności**[36]. Każdą z nich poniżej krótko scharakteryzuję.

Teoria przywiązania od początku swojego pojawienia była oparta na mocnych podstawach teoretycznych, które stworzył Bowlby i weryfikację empiryczną teorii, o którą zadbała Mary Anisworth [37]. Nie będę dokonywała szczegółowej analizy teorii przywiązania. Pragnę tylko zwrócić na najistotniejsze dla niej założenia:

> **założenie pierwsze:** wspólne tworzone relacje przywiązania są najważniejszym kontekstem procesu rozwoju jednostki; **założenie drugie:** rdzeń rozwijającego się *self* stanowią doświadczenia przedwerbalne; **założenie trzecie:** postawa *self* względem doświadczenia jest lepszym prognostykiem poczucia bezpieczeństwa związanego z przywiązaniem niż konkretne fakty z życia jednostki [podkreśl. D.K.][38].

Chciałabym również zaznaczyć, że teoria przywiązania wyrasta z:

> **wielu różnych koncepcji**, a mianowicie etologii, psychoanalizy, teorii relacji z obiektem, psychologii rozwojowej i poznawczej oraz teorii systemów kontro [podkreśl. D.K.][39].

Zdaniem badaczy zajmujących się teorią przywiązania, **pozytywną konsekwencją** tej różnorodności jest wysoki walor eksplanacyjny teorii, a w związku z tym jej duża użyteczność; **negatywną** zaś trudności, z którymi musi się mierzyć badacz, związane z jednoczesnym ujmowaniem wszystkich wymiarów przywiązania[40].

---

[35] M.D.S. Ainsworth, *Infancy in Uganda. Infant care and the growth of love*, Oxford 1967; M.D.S. Ainsworth, S. Bell, D.D.J. Stayton, *Individual differences in Strange Situation behaviour of one-year-olds*, [w:] *The origins of human relations*, red. H.R. Schaffer, London 1971, s. 17-56; M.D.S.Ainsworth, M.C. Blehar M.C., E. Waters, S. Wall, *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situtation* New York 1978. Uważam, że ciekawa poznawczo byłaby również analiza paradygmatu relacyjnego z perspektywy filozofii dialogu; por. M. Buber, *Słowa i zasady*, 1974, s. 237; tenże, *Problem człowieka*, Warszawa 1992; tenże, *Ja – Ty: wybór pism filozoficznych*; A. Kępiński, Lęk; tenże, *Podstawowe zagadnienia współczesnej psychiatrii*; *Poznanie chorego*; E. Levinas, *Istniejący i istnienie*, Warszawa 2006; tenże, *Twarz*, Kraków 1985.

[36] B. Trevarthen, *Postawy intersubiektywności: rozwój rozumienia innych ludzi i rozumienia kooperacyjnego u małych dzieci*, [w:] *Psychologia języka*, s. 101-123; D.J. Wallin, *Przywiązanie w psychoterapii*, Kraków 2011.

[37] M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Poznań 2008. Należy pamiętać, że teoria przywiązania została uznana przez badaczy za jedną z tych teorii naukowych, które w największym stopniu wpłynęły i w dalszym ciągu wpływają na psychologię rozwojową oraz kliniczną dziecka; W. Dixon, *Twenty studies that revolutionized child psychology*, New York 2016; G. Kmita, *Co analiza w triadzie matka-ojciec-dziecko wnosi do rozumienia problemów dzieci zagrożonych zaburzeniami rozwoju i ich rodziców*, [w:] *W relacji. Studia z psychologii klinicznej dziecka 30 lat później,* red. M. Święcicka, Warszawa 2018, s. 69-88.

[38] D.J. Wallin, *Przywiązanie w psychoterapii,* s. 1-2.

[39] M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, s. 48.

[40] E. Pisula, *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek,* Gdańsk 2003; M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania.*

Za Stawicką przyjmuję następujące wymiary, w kontekście których należy analizować teorię przywiązania:

– wymiar intrapersonalny, w ramach którego przywiązanie jest rozpatrywane jako jeden z czterech najważniejszych opisywanych przez etologów systemów motywacyjno-behawioralnych[41];

– wymiar interpersonalny, w którym analizowany jest związek dwóch osób[42];

– wymiar behawioralny, w którym obserwowane przejawy przywiązania, którego egzemplifikacją mogą być interakcje pomiędzy dzieckiem a dorosłym, który sprawuje w stosunku do niego funkcje opiekuńcze[43];

– wymiar intrapsychiczny, w ramach którego istotne są mechanizmy osobowościowe, wewnętrzne struktury i procesy organizujące system behawioralny i pośredniczących w oddziaływaniu wczesnej relacji na funkcjonowanie jednostki w innych kontekstach życiowych[44];

– wymiar rozwojowy, w którym analizie poddany zostaje wpływ relacji przywiązania na przebieg funkcjonowania osoby w trakcie jej życia[45].

Zdaniem Stawickiej, analiza zagadnień dotyczących przywiązania powinna **każdorazowo** odnosić się, przynajmniej *implicite*, do wszystkich jego wymiarów, gdyż jedynie w taki sposób można ukazać pełną dynamikę przywiązania. Są one bowiem „nierozerwalnie ze sobą związane i wyznaczają perspektywy badawcze" [46], które należy przyjmować podczas prowadzenia badań nad paradygmatem relacyjnym w obszarze pedagogiki osób z niepełnosprawnością, chociaż uwzględnienie ich wszystkich dla badacza, zwłaszcza zajmującego się problematyką osób z niepełnosprawnością intelektualną, być bardzo dużym wyzwaniem[47].

Kolejną teorią, która jest „teorią bazową" dla paradygmatu relacyjnego w edukacji i rehabilitacji osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest **teoria intersubiektywności**[48]. Zdaniem Wallina, jest ona zbieżna z teorią przywiązania i komplementarna do niej[49]. Stern podkreśla, że przywiązanie i intersubiektywność są odrębnymi systemami, które się wzajemnie motywują[50]. Teoria ta potwierdza i częściowo tłumaczy, podobnie jak to czyni teo-

---

[41] M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, s. 49.

[42] Tamże, s. 48.

[43] Tamże, s. 49; por. E. Pisula, *Autyzm i przywiązanie*.

[44] M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, s. 49.

[45] Por. tamże; B. Powel i in., *Krąg ufności*.

[46] M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, s. 49.

[47] Tamże, s. 49.

[48] B. Trevarthen, *Postawy intersubiektywności: rozwój rozumienia innych ludzi*; D.J. Wallin, *Przywiązanie w psychoterapii*.

[49] D.J. Wallin, *Przywiązanie w psychoterapii*.

[50] Za: tamże, s. 65.

ria przywiązania, wzajemne oddziaływania zachodzące pomiędzy rodzicem a dzieckiem, pedagogiem specjalnym a osobą z niepełnosprawnością intelektualną, jednocześnie jednak dostarcza narzędzi pojęciowych i praktycznych, za pomocą których z większą precyzją można się tym oddziaływaniom przyglądać i je analizować[51]. Wallin uważa, że u podstaw systemu intersubiektywności leży potrzeba poznania i bycia poznanym przez innych[52]. Jego zdaniem, dzięki przywiązaniu osoba zyskuje autentyczne doświadczenie poczucia bezpieczeństwa, intersubiektywność natomiast pozwala na doświadczenie bliskości psychicznej i przynależności[53]. Wallin podkreśla, że relacja intersubiektywna, w większym stopniu dotyczy rezonansu, dopasowania i „dzielenia krajobrazu psychicznego" z innym człowiekiem[54]. W kontekście teorii intersubiektywności od osoby odpowiedzialnej za jakość relacji, a więc w odniesieniu do osoby z niepełnosprawnością intelektualną będzie nią rodzic, opiekun, pedagog specjalny, wymagana jest nie tylko responsywność w odniesieniu do osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ale również umiejętność rozpoznawania, analizowania i w miarę potrzeby modyfikowania własnego sposobu bycia w relacji z osobą z niepełnosprawnością intelektualną[55]. Mitchell nadaje tej umiejętności nazwę „autorefleksyjnej responsywności"[56]. Umożliwia ona intersubiektywne poznanie drugiej osoby i z tego powodu można ją traktować jako ważne narzędzie pedagoga specjalnego, chroniące go przed niebezpieczeństwem wewnątrzpsychicznego doświadczania osoby z niepełnosprawnością intelektualną, czyli takiego doświadczania, w którym staje się ona tylko obiektem w świecie reprezentacji umysłowych pedagoga specjalnego, to znaczy może być deprecjonowana, idealizowana, ale nie jest przeżywana jako rzeczywista osoba, jako odrębny podmiot[57]. Klein i Kübler twierdzą, że droga do osoby z niepełnosprawnością intelektualną wiedzie zawsze przez samego pedagoga specjalnego[58]. Jeżeli pedagogowi specjalnemu uda się „zobaczyć" własny sposób odbierania osoby z niepełnosprawnością intelektualną i sposób myślenia o niej, jest szansa, że uda mu się również nawiązać rzeczywistą relację i trwać w niej z osobą z niepełnosprawnością intelektualną. Praca z osobą z niepełnosprawnością intelektualną powinna biec

[51] Tamże.

[52] Tamże.

[53] Tamże.

[54] Tamże.

[55] Por. tamże, s. 58-70.

[56] Tamże, s. 205. Jest ona w pewien sposób zbieżna ze zrozumieniem pojęcia: mentalizowanie; por. B. Powel i in., *Krąg ufności.*

[57] D.J. Wallin, *Przywiązanie w psychoterapii*, s. 67.

[58] G. Theunissen, *Schulische Bildung von Schülerinnen und Schüler mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung aus der Empowerment-Perspektive*, [w:] *Alle Kinder alles lehren… Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung*, red. Th. Klauβ, W. Lamers, Heidelberg 2003, s. 129-141.

równolegle do pracy nad sobą. Jest to jedyna droga do tego, aby rzeczywiście pomóc osobie z niepełnosprawnością intelektualną[59].

Próba konceptualizacji paradygmatu

Mając na względzie silvermanowską uwagę, by „unikać pokusy powiedzenia niewiele o tym, co złożone"[60], w moich refleksjach skupię się tylko na jednym wymienionym wymiarze, w którym teoria przywiązania jest analizowana, a mianowicie na wymiarze interpersonalnym, pamiętając jednak o konieczności ujmowania wszystkich wymiarów wyróżnionych przez Stawicką[61]. Istotę tego wymiaru oddaje w pełni zdanie

> **przywiązanie** nie istnieje w rodzicu czy dziecku, tak jak muzyka nie zawiera się w skrzypcach czy smyczku, ale raczej w interakcjach między nimi [podkreśl. D.K.][62].

Należy zauważyć, że najnowsze prace teoretyczne i empiryczne nad relacją przywiązania upatrują w niej swoisty tygiel rozwojowy, który, co bardzo ważne, pełni również **rolę pierwotnego regulatora i organizatora** zjawisk emocjonalnych, poznawczych, fizjologicznych, neuropsychologicznych[63]. Zobaczenie **w relacji przywiązania** funkcji regulującej i organizującej czasami rudymentarne przejawy życia psychicznego osoby jest, w moim odczuciu, bardzo istotne dla obszaru edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością. Należy jednak pamiętać, że nie każda relacja będzie dla osoby tyglem rozwojowym; będzie nią tylko ta, która będzie **miała cechy ufnej relacji**[64].

Zdaniem Bowlby'ego, ufna relacja powinna spełniać dwie funkcje:

> **bezpiecznej przystani:** jest nią wówczas, jeżeli jest źródłem komfortu emocjonalnego i poczucia bezpieczeństwa; „bezpiecznej przystani" aktywizuje przywiązanie[65];
> **bezpiecznej bazy:** jest nią wówczas, gdy jest podstawą bezpiecznej baza dla eksploracji nie tylko świata zewnętrznego, ale również świata wewnętrznego; funkcja „bezpiecznej bazy" aktywizuje eksplorację[66].

---

[59] J.G. Allen, P. Fonagy, A.W. Bateman, *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*, Kraków 2014.

[60] D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, s. 33.

[61] M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*.

[62] B. Powel i in., *Krąg ufności*.

[63] Por. M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*; D. Górska, M. Stawicka, *Mentalizacja w kontekście przywiązania*, [w:] *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej* red. L. Cierpiałkowska, D. Górska, Poznań 2016, s. 42-64.

[64] Wart zauważenia jest fakt, że występujące w literaturze przedmiotu klasyfikacje przywiązania opisują relację, a nie osobę.

[65] B. Powel i in., *Krąg ufności*, s. 58.

[66] Tamże.

Obydwie funkcje będą spełnione, kiedy w relacji z dzieckiem opiekun będzie:

> „zawsze większy, silniejszy, mądrzejszy i dobry; ilekroć to będzie możliwe będzie podążał za potrzebą dziecka; ilekroć to konieczne będzie przejmował kontrolę"[67].

Mary Anisworth wspólnie z zespołem[68] umiejętności te nazywa wrażliwością macierzyńską. Wyróżniła jej cztery wymiary:

– wrażliwość (responsywność) *vs* brak wrażliwości;
– dostępność ***vs*** ignorowanie;
– współdziałanie ***vs*** ignorowanie;
– akceptacja ***vs*** odrzucenie[69].

W odniesieniu do bycia w relacji z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, z uwagi na jego cechy konstytucjonalne i temperamentalne, spełnienie tych wymogów może być dla opiekuna bardzo dużym wyzwaniem. Należy jednak pamiętać, że całkowita odpowiedzialność za jakość relacji spoczywa zawsze na opiekunie[70]. Wiedza ta jest bardzo ważna w tworzeniu programów wspierających wrażliwość macierzyńską[71] opiekunów dzieci z niepełnosprawnością, bądź adaptacji tych, które są przeznaczone dla rodziców dzieci bez problemów rozwojowych[72].

Dla konceptualizacji paradygmatu relacyjnego w edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną istotne jest również pojęcie **mentalizacji**[73]. Wprowadził je Fonagy na podstawie otrzymanych wyników zrealizowanego przez siebie i swoich współpracowników projektu *The London Parent-Child Study*, który rozpoczął się w latach 80. XX wieku i dotyczył zależności między przywiązaniem dorosłych, mierzonym wywiadem przywiązania dorosłych a różnymi cechami funkcjonowania dzieci tych osób. Uznał je za główny aspekt przywiązania[74].

---

[67] Tamże, s. 64.

[68] M.D.S.Ainsworth, S. Bell, D.D.J. Stayton, *Individual differences in Strange Situation behaviour of one-year-olds*, [w:] *The origins of human relations*, red. H.R. Schaffer, London 1971, s. 17-56.

[69] Tamże.

[70] M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*; por. D. Kopeć, *Rzeczywistość (nie) edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Zbiorowe instrumentalne studium przypadku*, Poznań 2013.

[71] Na podstawie wyników badań van Ijzendoorna, Goldsmitha i Alansky'ego zaczęto rozszerzać pojęcie macierzyńskiej wrażliwości oraz redefiniować pojęcie przywiązania, jak też coraz bardziej podkreślać regulacyjną funkcję przywiązania odnośnie regulacji emocji, za: D. Górska, M. Stawicka, *Mentalizacja w kontekście przywiązania*, s. 48.

[72] D. Kopeć, *Rzeczywistość (nie) edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*.

[73] J.G. Allen, P. Fonagy, A.W. Bateman, *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*, s. 482.

[74] D. Górska, M. Stawicka, *Mentalizacja w kontekście przywiązan*i, s. 42-64.

Mentalizacja[75] (w jęz. ang. *mentalizing*)

to postrzeganie i interpretowanie zachowań własnych i innych ludzi jako zjawisk związanych z intencjonalnymi stanami umysłu; przechowywanie obrazu umysłu w umyśle, który kształtuje się w kontekście relacji przywiązania[76].

Fonagy wyróżnił **trzy** przedmentalizacyjne tryby doświadczania, o których wiedza może okazać się bardzo przydatna w pedagogice osób z niepełnosprawnością w trakcie konceptualizacji projektów badawczych, konstruowania programów terapeutycznych. Są nimi:

tryb „równoważności psychicznej": świat = umysł. Reprezentacje psychiczne nie są odróżniane od zewnętrznej rzeczywistości, którą reprezentują; stany umysłu są przezywane jako rzeczywiste – jak w marzeniach sennych, wspomnieniach czy urojeniach;
tryb doświadczenia „na niby": stany psychiczne są odróżniane od świata zewnętrznego, ale wydają się nierzeczywiste w tym sensie, że nie są zakorzenione w rzeczywistości (lub nie mają z nią związku);
tryb teleologiczny: stany psychiczne takie jak potrzeby i emocje zostają wyrażone w działaniu, liczą się tylko działania ich namacalne skutki – nie słowa;
tryb właściwego mentalizowania: działania są interpretowane w świetle stanów psychicznych (w przeciwieństwie do trybu teleologicznego), a stany psychiczne nie wydają się przesadnie rzeczywiste – ani nierzeczywiste – uznaje się je za przejaw różnych punktów widzenia rzeczywistości (w przeciwieństwie do trybów równoważności psychicznej i doświadczania na niby)[77].

Wart zauważenia jest fakt, że Allen, Fonagy i Bateman wyróżniają pedagogikę[78] jako obszar, w którym mentalizowanie ma miejsce. Powyższe stwierdzenie Alena, Fonagy'ego i Batemana w pełni koresponduje z pojęciem **pedagogii** George'a Gergley'ego, które jest bardzo inspirujące poznawczo dla obszaru edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną[79].

---

[75] Możemy wyróżnić dwa rodzaje mentalizacji: mentalizację „«gorącą», która znajduje się pod wpływem pobudzonych w relacjach społecznych wewnętrznych reprezentacji przywiązania i mentalizację «zimną», niezaangażowaną w osobiste relacje, bez pobudzeń wewnętrznych schematów emocjonalnych", *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*, s. 7.

[76] J.G. Allen, P. Fonagy, A.W. Bateman, *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*, s. 482.

[77] Tamże, s. 140.

[78] „Responsywność wzajemną opiekuna w kontekście stanów emocjonalnych niemowlęcia można interpretować, jako proces nieświadomej nauki na planie jawnym. Rozwój zdolności mentalizacji jest nieodłącznym elementem występującego tylko u ludzi szczególnego przystosowania w sferze pedagogiki [podkreśl. – D.K.] – metalizowanie jest bowiem skutecznym narzędziem nauczania i uczenia się treści kulturowych, w tym wiedzy o stanach umysłu. Podobnie, jak w przypadku kompetencji językowych procesy rozwoju zdolności metalizowania i zdolności uczenia się wzajemnie się napędzają", J.G. Allen, P. Fonagy, A.W. Bateman, *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*, s. 122.

[79] Tamże, s. 140.

Zdaniem Gergley'ego, postawa pedagogiczna zakłada przyjazne intencje po stronie opiekuna/ rodzica/nauczyciela. Badacz uważa, że

> za trud pedagogiczny nauczyciel płaci sporą cenę. Musi mobilizować potrzebne zasoby uwagi, podjąć wysiłek poznawczy i przywołać motywację zakorzeniona w przywiązaniu. Pedagogia wymaga życzliwego opiekuna, który przechowuje w umyśle obraz dziecka obdarzonego cechami ufnego przywiązania. W takiej relacji u niemowląt/ dzieci wykształca się wrażliwość na naukę, którą Gergley określa mianem **ufności epistemicznej** [podkreśl. D.K.][80].

> Jest to wiara, że opiekun jest źródłem rzetelnych informacji. Wzorce przywiązania, które nie dają poczucia bezpieczeństwa niosą ryzyko nieudolnych pedagogicznych, zwieńczonych przyswojeniem błędnej wiedzy, również o własnym stanie umysłu. Ich konsekwencją jest **nieufność epistemiczna** [podkreśl. – D.K.][81].

Myślę, że konieczny jest namysł nad sposobem aplikacji koncepcji Gergley'ego na obszar edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Refleksje końcowe

Przechodząc do podsumowania, chciałabym ponownie odnieść się do pytań, które postawiłam na początku moich rozważań dotyczących paradygmatu relacyjnego w edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. A mianowicie: co paradygmat relacyjny daje/co może dać badaczowi? co paradygmat relacyjny daje/co może dać praktykowi? co paradygmat relacyjny daje/co może dać osobie z niepełnosprawnością intelektualną? co paradygmat relacyjny daje/co może dać osobom z otoczenia osoby z niepełnosprawnością intelektualną?

Mam świadomość, że w swoich rozważaniach nie udzieliłam na nie odpowiedzi. Przedstawiony tekst jest zaledwie szkicem, pierwszą próbą odpowiedzi na nie. Traktuję go jako pierwszy krok w mojej „badawczej podróży", której celem jest deskrypcja i analiza paradygmatu relacyjnego w edukacji i rehabilitacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Oczywiście, z pewnością konieczny jest transdyscyplinarny namysł nad paradygmatem relacyjnym w edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, w którym będą miały odzwierciedlenie nie tylko teorie psychologiczne, ale również filozoficzne i antropologiczne. Ogromną trudność tego zadania upatruję w tym, że jako pedagog specjalny, będę musiała odwoływać się do korpusu wiedzy innych dyscyplin naukowych, co przy obecnej, moim zdaniem tylko deklara-

[80] Tamże.
[81] Tamże.

tywnej aprobacie transdyscyplinarności w nauce, jest ogromnym wyzwaniem. W związku z tym, że paradygmat relacyjny jest przejawem nurtu emancypacyjnego w pedagogice specjalnej, umożliwia zmianę sposobu percepcji osoby z niepełnosprawnością intelektualną w przebiegu procesu edukacji i rehabilitacji oraz identyfikowania specyfiki jej zachowania nie tylko w jej niepełnosprawności, ale również w tym, co związane jest z relacją, w którą wchodzą z nią jej rodzice, opiekunowie, pedagodzy oraz rehabilitanci.

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth M.D.S., *Infancy in Uganda. Infant care and the growth of love,* John Hopikns Press, Oxford 1967.

Ainsworth M.D.S., Bell S., Stayton D.D.J., *Individual differences in Strange Situation behaviour of one-year-olds*, [w:] *The origins of human relations*, red. H.R. Schaffer, Academic Press, London 1971.

Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S., *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation*, Hillsdale, New York Lawrence Erlbaum, Kraków Wydawnictwo UJ, 1978.

Allen J.G., Fonagy P., Bateman A.W., *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*, przekł. M. Cierpisz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2014.

Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, przekł. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kloskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga-Górecka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Bowlby J., *Attachment and loss* (Vol. 1). *Attachment*, Penguin Books, New York 1969.

Bowlby J., *Attachment and loss* (Vol. 2). *Separation*. Penguin Books, New York 1973.

Bowlby J., *Attachment and loss* (Vol. 2). *Loss: Sadness and depression*, Penguin Books, New York 1980.

Bowlby J., *The making and breaking of affectional bonds: etiology and psychopathology in the light of attachment theory,* British Journal of Psychiatry" 2007, 130.

Buber M., *Ja – Ty: wybór pism filozoficznych,* przekł. J. Doktór, Pax, Warszawa 1992.

Buber M., *Problem człowieka*, przekł. J. Doktór, PWN, Warszawa 1993.

Buber M., *Słowa – zasady*, przekł. K. Bukowski, Wydawnictwo Znak, Kraków 1974.

Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, przekł. J. Gilewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013.

Czownicka A., Zalewska M., *Więź emocjonalna dziecka z matką jako przedmiot diagnozy klinicznej*, [w:] *Studia z psychologii klinicznej dziecka*, red. M. Kościelska, WSiP, Warszawa 1988.

Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, przekł. K. Podemski, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, PWN, Warszawa 2009.

Dixon W., *Twenty studies that revolutionized child psychology* (wyd. 2), Saddle River, Person, New York 2016.

Encyklopedyczny słownik rehabilitacji, red. T. Gałkowski, J. Kiwerski, PZWL, Warszawa 1986.

Górska D., Stawicka M., *Mentalizacja w kontekście przywiązania*, [w:] *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*, red. L. Cierpiałkowska, D. Górska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

Kępiński A., *Lęk*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1977.

Kępiński A., *Podstawowe zagadnienia współczesnej psychiatrii*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1978.
Kępiński A., *Poznanie chorego*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1978.
Kmita G., *Psychoterapia i niemowlęta*, [w:] *Psychoterapia. Problemy pacjentów,* red. L. Grzesiuk, H. Suszek, Wydawnictwo ENETEIA, Warszawa 2011.
Kmita G., *Co analiza w triadzie matka-ojciec-dziecko wnosi do rozumienia problemów dzieci zagrożonych zaburzeniami rozwoju i ich rodziców*, [w:] *W relacji. Studia z psychologii klinicznej dziecka 30 lat później*, red. M. Święcicka, Wydawnictwo Paradygmat, Warszawa 2018.
Kopeć D., *Rzeczywistość (nie) edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Zbiorowe instrumentalne studium przypadku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
Kościelska M., *Studia z psychologii klinicznej dziecka*, WSiP, Warszawa 1985.
Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa1995.
Kościelska M., *Trudne macierzyństwo*, PWN, Warszawa 1998.
Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia transformacyjnego*, [w:] *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.
Levinas, E., *Istniejący i istnienie*, przekł. J. Margański, Wydawnictwo Homini, Warszawa 2006.
Levinas E., *Twarz*, przekł. T. Gadacz, Papieska Akademia Teologiczna, Kraków 1985.
Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej, red. L. Cierpiałkowska, D. Górska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
Michałowska T., *Średniowiecze*, PWN, Warszawa 1999.
Olechnowicz H., *Wyzwalanie aktywności dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, WSiP, Warszawa 1994.
Olechnowicz H., *Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, PWN, Warszawa 2010.
Paradygmaty współczesnej dydaktyki, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
Pisula E., *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
Powel B., Cooper G., Hoffman K., Marvin B., *Krąg ufności. Interwencja wzmacniająca przywiązanie we wczesnych relacjach rodzic-dziecko*, przekł. R. Adnruszko, Wydawnictwo UJ, Kraków 2015.
Schalock R.L., Borhwick-Duffy S.A., Luckasson R. i in., *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports*. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification. 11th Edition. AAIDD, Washington 2010.
Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, przekł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, PWN, Warszawa 2009.
Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, przekł. J. Ostrowska, PWN, Warszawa 2009.
Siegel D.J., *Wstęp*, przekł. J. Gilewicz, [w:] *Neuronauka w psychoterapii. Budowa i przebudowa ludzkiego mózgu*, red. L.J. Cozolino, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
Stern N.D., *The interpersonal World of the Infant*. Basic Books, Inc., Publishers New York 1985.
Stern N.D, Die *Mutterschaftskonstelation*, Klett-Cotta, Stuttgart 2006.
Stern N.D., *Mutter und Kind. Die erste Beziehung*, Klett-Cotta, Stuttgart 2006.
Stern N.D., *Die Lebenserfahrung des Säuglings*, Klett-Cotta, Stuttgart 2007.

Stinkes U., *Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen*, [w:] *Menschen mit komplexer Behinderung*, red. B. Fornefeld, Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel 2008.

Theunissen G., *Schulische Bildung von Schülerinnen und Schüler mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung aus der Empowerment-Perspektive*, [w:] *Alle Kinder alles lehren… Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung*, red. Th. Klauβ, W. Lamers, Universitätsverlag Winter GmbH, Heidelberg 2003.

Trevarthen C., *Postawy intersubiektywności: rozwój rozumienia innych ludzi i rozumienia kooperacyjnego u małych dzieci*, [w:] *Psychologia języka*, red. B. Bokus, G. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Wallin D.J., *Przywiązanie w psychoterapii*, przekł. M. Cierpisz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011.

Stawicka M., *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

Zalewska M., *Autoportret dziecka z zamalowaną twarzą*, Jacek Santorski & CO, Warszawa 1998.

Zalewska M., *Dziecko i jego rodzice w kontakcie z psychologiem klinicznym*, [w:] *Problematyka kontaktu w diagnozie i terapii dzieci*, red. M. Święcicka, M. Zalewska, Wydawnictwo EMU, Warszawa 2005.

Akty prawne

Ustawa z 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (DzU 1997 r., nr 123, poz. 776, z późn. zm.).

Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku 13.12.2006 (DzU 2012 r., poz. 1169).

Jarema Drozdowicz

ORCID 0000-0003-1060-6324

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

POST-EDUKACJA I ANTYINTELEKTUALIZM JAKO ZJAWISKA KULTUROWE

Abstract. Drozdowicz Jarema, *Post-edukacja i antyintelektualizm jako zjawiska kulturowe* [Post-education and Anti-intellectualism as Cultural Phenomena]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 71-81. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.5

This paper makes the attempt to highlight the role played in contemporary education by the notion of post-truth and the influence played in that matter by anti-intellectual tendencies. This issue seems to be imperious in the face of transformation tendencies of the schooling systems and the influence exerted by the world of politics in that context. This text reconstructs the most important aspects of the anti-intellectual stance, treating it as a specific phenomenon of a cultural nature. Furthermore, the emerging issue of post-education is addressed as it accompanies the anti-intellectual tendencies and strengthens their impact on the schooling level. Both issues are in a clear cause-and-effect relation to the phenomenon of post-truth.

Key words: post-truth, education, schooling, post-education, educational politics

Szkoła jest zazwyczaj miejscem, w którym uczniowie po raz pierwszy w swym młodym życiu spotykają się z postawami obywatelskimi, zasadami zorganizowanej współpracy, czy też ideą bezinteresownego zaangażowania na rzecz dobra wspólnoty. Czy będzie to wspólnota rówieśnicza, uczniowska, czy też szerzej pojmowana partycypacja społeczna – granice tej postaci zbiorowej współodpowiedzialności za formowanie rzeczywistości wyznaczane są dzięki bezpośredniemu doświadczeniu życia z innymi, takim jak chociażby doświadczenie szkolne. Jakkolwiek jednak nie rozpatrywać szkolnego doświadczenia jako pierwszej lekcji odpowiedzialności, to samo doświadczenie życiowe dostarcza nam także nauki zgoła odmiennej. Mówi ona nam niekiedy, iż podejmowanie wysiłku, odpowiedzialność za słowa i czyny, czy też trwanie w prawdzie nie zawsze jest opłacalną strategią w bieżącej kondycji współczesności. Z punktu widzenia partykularnego interesu częściej wycho-

dzimy lepiej naginając fakty, formułując radykalne twierdzenia na podstawie niesprawdzonych informacji lub po prostu wyrażając zdania, które nie tylko rozmijają się z prawdą, lecz są świadomym i cynicznie stosowanym kłamstwem. W miejsce prawdy wdziera się bowiem pojęcie post-prawdy, coraz częściej obecnie stosowany eufemizm, odnoszący się do szerokiego spektrum rozmaitych form kłamstwa, niedomówień i półprawd przepełnionych fałszem. Zagarnia ono pole zarezerwowane zwyczajowo dla antytezy celu, do jakiego dąży nauka, kształcenie, czy też proces intelektualnego samodoskonalenia się. Celem tym jest bowiem wyeksponowanie na drodze procesu analitycznego twierdzeń mówiących nam jak świat jest skonstruowany oraz jakimi drogami możemy nieśmiało odsłonić część jego tajemnic. Upowszechnianie się i poszerzająca się skala użycia tego zwrotu retorycznego przyczynia się zatem do dezintegracji nie tylko nadrzędnej roli prawdy naukowej, ale i samej nauki w jej najbardziej fundamentalnej postaci. Celem zaś niniejszego wywodu jest ukazanie, jak zjawisko post-prawdy oraz wszelkie związane z nim fenomeny natury społeczno-kulturowej odciskają obecnie swoje wyraźne piętno w sferze edukacji i szkolnictwa.

Przypomnijmy, że pojęcie post-prawdy zyskało w roku 2016 status słowa roku według twórców słownika oxfordzkiego i niemalże natychmiast znalazło się na ustach wszystkich, którym bliska jest troska o zachowanie chociażby rudymentarnych standardów w debatach publicznych[1]. Post-prawda pojawiła się również w przestrzeni dyskursu publicznego, dzięki medialnemu zamieszaniu wokół fenomenów o narastającym dziś znaczeniu dla ukierunkowania tegoż dyskursu, takich jak populizm polityczny i wypływająca z niego retoryka populistyczna. Samo pojęcie było jednak znane wcześniej. Pojawiło się już w roku 1992, kiedy zostało użyte przez Steve'a Tesicha w artykule zamieszczonym w amerykańskim czasopiśmie „The Nation", w którym autor określa post-prawdę jako sposób, w jaki Ameryka przeistoczyła się w społeczeństwo, w którym prawda stała się politycznie nieistotna[2]. Z kolei Ralph Keyes utrzymuje, że problem rozprzestrzeniania się post-prawdy dotknął nad wyraz wiele obszarów życia publicznego, nie oszczędzając przy tym również sfery akademickiej[3]. Dla Keyesa uniwersytety (przynajmniej te amerykańskie) charakteryzuje duży stopień zmienności standardów etycznych. Pewne praktyki akademickie są uznawane za dopuszczalne, tolerowane, mniej lub bardziej otwarcie wspierane przez władze uczelni. Ich etycznie wątpliwa natura może niemniej budzić szereg kon-

[1] A. Gilchrist, *Post-truth: an outline review of the issues and what is being done to combat it*, Ibersid, 2018, 12-2, s. 13-24.

[2] S. Tesich, *The Government of Lies*, The Nation, 1992, 254, 1.

[3] R. Keyes, *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*, New York 2004, s. 97.

trowersji, stąd Keyes wyraża przekonanie, że oszustwa są wpisane w życie i praktykę uniwersytecką oraz procesy wytwarzania wiedzy naukowej[4]. Jak sam uważa, post-prawda w akademickim uniwersum nie jest jednak konsekwencją niechlujnie przeprowadzanych badań czy luźnych standardów metodologicznych zezwalających na dość umownie osiągane wyniki. Jest natomiast produktem zbliżenia nauki i polityki – tej w skali mikro uprawianej na wydziałach i kampusach, jak też tej makropolitycznych sił regulujących szkolnictwo wyższe i badania naukowe. Przykładem takiego zafałszowania faktów ze względów politycznych jest dla Keyesa aktywność postkolonialnego teoretyka Edwarda Saida, który ze względu na swe zaangażowanie polityczne w kwestii konfliktu bliskowschodniego zmanipulował historie swoich dokonań i związków z Palestyną[5].

Powyższe tendencje można uznać po części za efekt oddziaływania polityki populistycznej, zachęcającej do poluźnienia niegdyś nienaruszalnych standardów. Problematyka nowej postaci, jaką przybiera obecnie populizm polityczny, stanowi w tym kontekście ważny element debaty na temat jakości współczesnych demokracji zachodnich oraz niedalekiej przyszłości systemów opartych na tradycyjnie pojmowanej demokracji parlamentarnej. Dostrzegają ten związek między innymi Ewan Speed oraz Russell Mannion, którzy twierdzą, iż terminem post-prawdy lub *fake newsem* możemy określić każdą szybko postępującą dziś transformację treści dyskursu populistycznego[6]. Daje takie postawienie sprawy bardzo szerokie ujęcie postaci, jaką post-prawda może przybierać w rejestrze polityki. Jednocześnie też wskazuje ono na dynamikę, jaką cechuje się ten wyłaniający się nadal termin w obszarze nowych antydemokratycznych ruchów społecznych i ich rosnącej popularności nie tylko w świecie zachodnim. Maciej Gdula nazywając ten dający się wyraźnie zauważyć także w Polsce neokonserwatywny zwrot nowym autorytaryzmem, pokazuje, jak dalece odbiega stan współczesnej polityki od celów i nadziei, które świat wyznaczył sobie po zakończeniu Zimnej Wojny, a jeszcze wcześniej po traumie Holokaustu[7]. Podkreślić zatem należy, że polityczny aspekt problemu post-prawdy jest nie do przecenienia w obliczu erozji instytucji państwa i jego prerogatywów, modelu społeczeństwa otwartego, czy niekiedy także nawet idei praw człowieka. Skłania tym samym bieżący stan rzeczy do zastanowienia się nad tym, jak ujawniające się we współczesnej rzeczywistości problemy społeczne i kulturowe wpływają na transformacje dokonu-

[4] Tamże, s. 99.

[5] Tamże, s. 101.

[6] E. Speed, R. Mannion, *The Rise of Post-truth Populism in Pluralist Liberal Democracies: Challenges for Health Policy*, International Journal Health Policy Managment, 2017, 6(5), s. 249-251.

[7] M. Gdula, *Dobra zmiana w Miastku. Neoautorytaryzm w polskiej polityce z perspektywy małego miasta*, Warszawa 2017.

jące się nie tylko w obszarze polityki, lecz także innych, aczkolwiek związanych z nią sfer życia.

Do jednej z tego typu sfer, w których formowane są postawy i predyspozycje do obywatelskiego uczestnictwa w demokracji, przynależą, jak już zaznaczyłem na początku, szkoła oraz wszelkie systemy edukacji. Rozwiązania organizacyjne regulujące szkolną codzienność, podstawy legislacyjne funkcjonowania instytucji edukacyjnych i realizowane w nich programy nauczania ukazują w dużej mierze, jak owo nauczanie odpowiedzialności za słowa i czyny rozchodzi się nierzadko z jej praktykowaniem w rzeczywistości społecznej. Efekt edukacyjny, jaki z natury rzeczy winien być produktem procesu kształcenia, jest bowiem coraz częściej wyrażany poprzez antyintelektualny i antydemokratyczny sentyment, którego długofalowe konsekwencje społeczno-kulturowe mogą wpłynąć na kierunek zmian, tak na poziomie lokalnej i narodowej polityki edukacyjnej, jak i bardziej globalnych tendencji w tym zakresie. To niepokojące zjawisko odejścia od edukacyjnych ideałów ma swoje podłoże osadzone w zdeterminowanym kulturowo zjawisku, którego istotę określić możemy jako nowy zwrot antyintelektualny. Fenomen ten wiąże się także z dyskursami politycznymi i przez dyskursy te jest uwarunkowana również forma, jaką przybiera on w rozmaitych przestrzeniach lokalności. Zwrot antyintelektualny nie jest oczywiście zjawiskiem masowym, lecz dzięki radykalnemu charakterowi postulatów rozmaitych związanych z nim ruchów społecznych i szerokiemu wykorzystaniu przez te ruchy nowych mediów uwidacznia się jaskrawo w ogólnym zarysie debaty na temat stanu bieżącego i przyszłości edukacji. Czynniki wpływające na rozprzestrzenianie się antyintelektualnych postaw, postulatów i działań opartych na negacji faktów na rzecz subiektywnych przekonań, czerpią natomiast siłę swojego oddziaływania ze specyficznych stanów kulturowego zawieszenia idei racjonalności i etosu intelektualnego. Ten wieloaspektowy fenomen możemy rozpatrywać w jego globalnym wymiarze, aczkolwiek to jego silnie osadzone lokalnie warianty uzmysławiają nam, jak dalece wiąże się on z wymiarem kulturowym. Wytwarzany jest bowiem dzięki niemu specyficzny stan kultury post-prawdy, która przybiera na sile w szczególności w społeczeństwach, w których ponad fakty cenione są bardziej nieugruntowane opinie[8].

Antyintelektualizm nie jest jednak zjawiskiem zupełnie nowym w sensie historycznym. Jego początki lokować możemy w dyskusjach na temat roli społecznej, jaką odgrywa nauka i uczeni toczonych w XVII wieku w obrębie teologii protestanckiej, w szczególności purytańskiej krytyki ówczesnych prób wprowadzenia świeckiej, a więc wyzbytej z religijnej dogmatyczności edukacji. Krytyka intelektualistów ze strony konserwatywnych i religijnie mo-

[8] J. Baginni, *A Short History of Truth. Consolations ofr the Post-Truth World,* London 2018.

tywowanych zwolenników prymatu wiary nad rozumem zyskała sobie wówczas nie tylko rozgłos i akceptację ze strony kościelnych hierarchów, przez co także trwale wpisała się w rozwijany w wiekach kolejnych antynaukowy sentyment[9]. Takie opozycyjne postawienie wiary i nauki jest zresztą do dziś uznawane w popularnym przekonaniu za jedną z podstawowych antynomii regulujących *uniwersum* idei. Konsekwencje, jakie niesie ze sobą ustanowienie jej jako naturalnego i zrozumiałego samego przez się porządku w relacjach nauki i naukowej racjonalności ze światem, w którym nauka się porusza i który bada, fałszują jednakże znacząco charakter tego związku. Stanowi on bowiem złożony tak w sensie historycznym, jak i filozoficznym, problem natury światopoglądowej. Jak przypomina w tej materii Max Horkheimer:

> z punktu widzenia historii filozofii swą pierwszą egzemplaryczną postać uzyskuje ono w połączeniu metodycznego wątpienia Kartezjusza z jego szczerym katolicyzmem[10].

Jak widzimy zatem, próby przeciwstawienia intelektualnego przedsięwzięcia innym formom epistemologicznym nie opierają się na zrównaniu racjonalności z pojęciem nauki i postawienie jej naprzeciw introspektywnemu doświadczeniu oferowanemu między innymi przez religię, lecz bardziej na zespoleniu różnych dróg, poprzez które doświadczamy rzeczywistości w jeden zwarty system przekonań. Kluczowym problemem staje się zatem określenie podstaw, na jakich owe przekonania funkcjonują i skłaniają nas do podjęcia określonych działań. Czy będą to empiryczne fakty, czy jedynie pewne prowadzące do ich odkrycia przypuszczenia pozostaje w kwestii partykularnych wyborów dokonywanych w obrębie panujących w danym momencie warunków historycznych, społecznych i kulturowych.

Wracamy tym samym niezmiennie do problemu kulturowego ukontekstowienia tradycji antyintelektualnych. Jak udało się już ustalić, zjawisko negacji postawy intelektualnej dociekliwości i rygoru metody naukowej nie jest bezpośrednio zależne od dominacji postaw religijnych, choć pośrednio wiąże się z typową dla światopoglądu religijnego dogmatycznością wzorów myślenia. Czynniki takie jak kultura są jednak także same w sobie niejednoznacznym i skomplikowanym amalgamatem rozmaitych wzorów wyznaczających ramy, w których porusza się pojęcie prawdy. Połączenie tych dwóch obszarów, kultury i moralności, pozostaje zresztą w domenie analitycznych dociekań nie tylko filozofii, ale też wielu nauk społecznych. Przyglądając się bliżej socjokulturowym uwarunkowaniom antyintelektualizmu, możemy zauważyć, że fenomen ten przybrał na sile w kontekście określonym przez wydarzenia ostatnich dwóch dekad i będący ich efektem zwrot w światowej po-

[9] K.J. Worthen, *The Pursuit of All Truth*, Brigham Young University Speeches, 2017.
[10] M. Horkheimer, *Społeczna funkcja filozofii*, Warszawa 1987, s. 75.

lityce. Prezydentura Donalda Trumpa w USA, niekończący się proces wyjścia Wielkiej Brytanii ze struktur Unii Europejskiej, czy kontrowersje wokół zmian klimatycznych – wszystkie te problemy łączy pewien specyficzny konsensus co do pęknięcia, jakie dokonało się rzekomo w sferze kulturowo definiowanych wartości i przewodnich dla zachodnich społeczeństw idei. U jej podstaw leżeć ma upowszechniający się relatywizm, przyczyniający się do korozji kardynalnych aksjologicznych podstaw zachodniego stylu życia. Jakkolwiek argument ten wydaje się dalece bezpodstawny pod względem merytorycznym, posiada on silny rezonans w sferze społecznej. Większość neokonserwatywnych ruchów politycznych powstałych na przestrzeni ostatnich lat w Europie lub Stanach Zjednoczonych przyjmuje, iż to świat tradycyjnych kulturowych wartości jest obiektem ataku ze strony rozmaitych frakcji i sił politycznych dążących do destabilizacji *status quo* i odwrócenia relacji władzy, w których to Zachód i jego wzory aksjologiczne wiodły prym. Idea ta, odzwierciedlona między innymi w wersji liberalnej przez Francisa Fukuyamę, łączy tak umiarkowane, jak i skrajne warianty reprezentacji powyższego światopoglądu. W efekcie otrzymujemy zjawisko nie tylko o szerokim spektrum swoich politycznych manifestacji, lecz także w gruncie rzeczy posiadające charakter ponadnarodowy i paradoksalnie także (zważywszy nacjonalistycznie zabarwioną często formułę antyintelektualizmu) – globalny.

Związek postaw i ruchów antyintelektualnych z problemem post-prawdy odnajduje swoje odzwierciedlenie w debatach skupionych wokół kwestii przyszłości kształcenia i szkolnictwa wyższego. Niechęć wyrażana wobec postulatu transmisji pewnych prawd naukowych w szkołach publicznych widoczna staje się już nie tylko w amerykańskich sporach odnośnie nauczania kreacjonizmu w miejsce teorii ewolucji, lecz jej manifestacje możemy również znaleźć w innych kontekstach lokalnych. Podobnie też w polskim przypadku warto zauważyć zbliżone próby podważenia pewnych racjonalnych przesłanek w modyfikacjach programu nauczania na poziomie szkół podstawowych i średnich. O ile jednak uwaga ta nie dotyczy na chwilę obecną nauk przyrodniczych, zdecydowanie tendencje te ujawniają się w obszarze nauk humanistycznych takich jak na przykład historia. Sytuacja ta rodzi pewien dysonans pedagogiczny, w którym określone narracje historyczne zostają zastąpione innymi i eliminują dane fakty historyczne jako zbędne w procesie kształtowania świadomości historycznej uczniów. W konsekwencji, następuje istotne zerwanie ciągłości nie tyleż w kwestii rekonstrukcji procesów dziejowych na podstawie rzetelnej analizy faktów, co w przestrzeni relacji i komunikacji niezbędnych w każdym pedagogicznym przedsięwzięciu zorientowanym na osiągnięcie sukcesu w nauczaniu. Dlatego też między innymi Petar Jandrič wyraża to przekonanie mówiąc, że fenomen post-prawdy kształtować może w odpowiedzi swoistą krytyczną

pedagogikę zaufania[11]. Pedagogika zaufania wychodzi nie tylko naprzeciw rozwarstwieniu pojęcia prawdy w omawianym kontekście, lecz również dostarcza pewnych narzędzi zezwalających zmierzyć się z oferowanym przez fałszywy świat zachęcająco prostym rozwiązaniom wysoce skomplikowanych problemów. Rzecz jasna, pedagogika oparta na imperatywie prawdy wykazuje w tej mierze wysoki stopień idealizmu, którego zderzenie z realiami politycznymi i społecznymi może wypadać na niekorzyść projektu implementacji tego pojęcia w procesach nauczania. Jandrič przywołując jednak w swej argumentacji pojęcie zaufania, znacząco poszerza dyskusję na temat roli post-prawdy w edukacji. Semantyczna bliskość prawdy i zaufania wyrażona jest bowiem poprzez zespolenie tych pojęć z edukacyjnym wysiłkiem na rzecz ich urzeczywistnienia, nawet w kondycji nie sprzyjającej tego typu działaniom. Konieczne staje się zatem bliższe przyjrzenie się problemowi prawdy w optyce kultury szkoły, w której zaufanie staje się kluczową wartością w możliwości efektywnego nauczania. Jej obecność niweluje bowiem szanse proliferacji wspomnianych przeze mnie na początku partykularyzmów, tak indywidualnych wyborów, jak i społecznego zaangażowania wychowanków.

W podobnym tonie wypowiada się także Dexter Da Silva, wskazując na znaczenie modelu pedagogiki zaufania. Uznaje on, że we współczesnym zglobalizowanym świecie prawdziwe zaufanie, w przeciwieństwie do oczekiwań, zależności, pewności, czy poczucia zobligowania, zajmuje jeszcze bardziej centralną rolę, aniżeli miało to miejsce w latach poprzednich[12]. Kluczowa rola, jaką przypisuje się obecnie problemowi zaufania jest, zdaniem brazylijskiego uczonego, wynikiem jego powszechnego deficytu. Brak zaufania objawia się w odniesieniu tak do instytucji, jak też w mikrospołecznym wymiarze relacji i interakcji. Uwagi te odpowiadają spostrzeżeniom poczynionym wcześniej przez Piotra Sztompkę, który kreśląc trajektorie geometrii zaufania zauważa, że zaufanie wiąże się także z kapitałem społecznym[13]. Kapitał społeczny staje się w tym przypadku zależny wobec sieci relacji wytwarzanych poprzez interakcje społeczne, rodząc bliskość więzi w tym sensie, iż skłonni jesteśmy w pewnych okolicznościach zaufać innym i wyrażanym przez nich twierdzeniom. Zakładamy zatem, iż pewne grupy społeczne posiadają na przykład większy poziom kapitału edukacyjnego i wiedzy w wybranych kwestiach. Jest to swoisty psychologiczny mechanizm wyparcia odpowiedzialności, dostrzeżony swego czasu przez Ericha Fromma jako niebezpieczny w swym wymiarze społecznym krok w stronę ucieczki od personalistycznie pojmowa-

[11] P. Jandrič, *Post-truth and Critical Pedagogy of Trust*, [w:] *Post-Truth, Fake News. Viral Modernity and Higher Education*, red. M.A. Peters, S. Rider Shannon, Singapore 2018, s. 101-111.

[12] D. Da Silva, *Towards a Pedagogy of Trust*, Keisen University Bulletin, 2009, s. 88.

[13] P. Sztompka, *Zaufanie: fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.

nej wolności[14]. Da Silva dostrzega jednak ważną rolę, jaką w zniwelowaniu opisanego wyżej procesu pełni edukacja. Forma, jaką edukacja musi przyjąć, aby osiągnąć założony cel, winna odwoływać się do zbiorowego wysiłku. Jedną z postaci wskazanego przez Da Silvę przedsięwzięcia jest edukacja kooperatywna – doskonale znany między innymi w krajach azjatyckich, takich jak na przykład Japonia zespół metod dydaktycznych wspomagających proces uczenia się. Jedną z form tego zespołu metod jest nauczanie „brzęczykowe" (ang. *buzz learning*), w którym w celu realizacji zadania pedagogicznego uczniowie muszą autentycznie zaufać nauczycielowi, a on zaś zmuszony jest im pomóc w tym procesie. Skuteczna edukacja kooperatywna, realizowana w tej czy innej postaci, wymaga jednak spełniania kilku podstawowych warunków. Należą do nich: 1) pozytywna współzależność; 2) indywidualna odpowiedzialność; 3) bezpośrednia interakcja pomiędzy uczestnikami; 4) kompetencje społeczne; 5) grupowe przepracowanie omawianych problemów[15]. Zespolenie tych warunków w trakcie procesu nauczania pozwala na osiągnięcie wymiernych korzyści edukacyjnych nie tylko dla wszystkich uczestników procesu kształcenia, lecz skutkuje także zwiększeniem poziomu zaufania na innych płaszczyznach. Warto wspomnieć, że jedną z korzyści osiąganych dzięki zastosowaniu edukacji kooperatywnej jest również zniwelowanie relacji autorytarnie rozumianej władzy, co z kolei wynika z zależności, wskazanej nieco wcześniej przez Stuarta Reesa w jego modelu, wahadła władzy[16]. Argument ten uderza otwarcie w oparty na post-prawdzie wzorzec edukacyjny, który odnaleźć możemy obecnie w polskim systemie kształcenia, ale też wielu innych. Model ten bazuje bowiem na założeniu, iż pewne istniejące relacje władzy muszą pozostać nienaruszone, nawet jeśli wymagałoby to podważenia twierdzeń naukowych, których zasadność merytoryczna nie pozostawia cienia wątpliwości, że struktury te nie tylko są bezpodstawne, ale też szkodliwie dla całości systemu społecznego. Rodzi się w ten sposób swoisty stan post-edukacyjnej inwersji celów i zadań, w której szkoły zaczynają pełnić w pierwszej kolejności rolę politycznego narzędzia utrzymania porządku władzy, rozprzęgając przy tym poczucie wspólnotowej tożsamości i sprawczości podmiotu.

Czym byłaby w powyższym świetle post-edukacja? Tym mianem określić możemy te postaci kształcenia w ramach instytucji edukacyjnych, jak i innych, mniej sformalizowanych sposobów przekazywania wiedzy, które nie wymagają racjonalnych podstaw wypływających z ustaleń o charakterze analityczno-indukcyjnym, lecz odwołują się raczej do emocji, sentymentów i bazują na osadzonych w dyskursach medialnych i politycznych przekona-

[14] E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2008.

[15] D. Da Silva, *Towards a Pedagogy of Trus*t, Keisen University Bulletin, 2009, s. 89.

[16] S. Rees, *Passion for peace: Exercising power creatively*, Sydney 2003.

niach, stereotypowych wyobrażeniach, czy fałszywych twierdzeniach. Post-edukacja nie tylko w takim układzie korzysta z popularności antyintelektualnych postulatów, ale są one dla jej trwania niezbędne. Takie pojmowanie post-edukacji implikuje jeszcze jeden ważny krok na drodze jej identyfikacji. Jest nim wyeksponowanie złożonego zespołu czynników kulturowych regulujących irracjonalny, wydawałoby się, mechanizm wyparcia tez o podstawach zakorzenionych w faktach. Kulturowo określone zostają bowiem drogi, jakimi rzeczywistość zostaje zarówno zinternalizowana, jak i wyrażone zostają pewne przekonania na temat tego, jak winna ona wyglądać w subiektywnym przekonaniu. Waga, jaką przywiązuje do aspektu subiektywnego i emocjonalnego populizm polityczny oraz ruchy reprezentujące ten typ politycznej retoryki z pewnością pozostaje kwestią do dyskusji. Kluczowym problemem w tym kontekście jest jednak stopień, w jakim ruchy te realnie wpływają na transformację rzeczywistości politycznej i społecznej w takich krajach, jak na przykład Polska. Jest to pytanie o tyle ważne, że transformacja współczesnej polskiej kultury politycznej pozostaje w bezpośrednim sprzężeniu ze zmianami w poszczególnych obszarach sfery życia publicznego. Edukacja i szkolnictwo w Polsce, będąc jedną z takich sfer, jest też w orbicie zainteresowania polityki jako jeden z obszarów, w którym formowana jest zbiorowa tożsamość i kształtowane są predyspozycje do uczestnictwa w życiu wspólnotowym. Postawy obywatelskie, zorientowanie na cele wyższego rzędu i kształtowanie perspektyw długofalowych oraz ponadjednostkowych przeciwstawione zostają jednostkowemu interesowi oraz ekonomizacji wysiłku. Staje się ona nowym celem edukacyjnym, zarówno w sensie partykularnych strategii uczenia się, kultury organizacyjnej szkół i całego polskiego systemu kształcenia, jak i wpisany zostaje w system parametryzacyjnej oceny pracowników akademickich regulujący ich naukowe wybory. Oczywistym skutkiem tego kierunku zmian w rzeczywistości edukacyjnej jest instrumentalizacja podmiotu kształcenia, ale również wszystkich jednostek zaangażowanych w system kształcenia na każdym z poziomów[17]. Proces ten nie jest rzecz jasna jedynie częścią specyfiki polskiego systemu nauczania i szkolnych realiów, lecz stanowi zjawisko widoczne także w innych krajach.

Państwa skandynawskie, w których systemy edukacji wykazywały do niedawna wysoki poziom efektywności kształcenia wydają się obecnie również dotknięte przez post-edukację, jak wiele innych lokalnych systemów. Problem ten dostrzegają między innymi Magnus Henrekson i Johan Wennström, stawiając tezę, iż szwedzkie szkoły silnie zorientowane są na paradygmat społecznego konstruktywizmu, a przez to też możemy dostrzec

[17] M.A. Peters, S. Rider i in., *Post-Truth, Fake News. Viral Modernity and Higher Education*, Singapore 2018, s. 3.

w szwedzkim systemie nauczania stały spadek osiąganych przez uczniów wyników[18]. Jest to dość zaskakujące twierdzenie, zważywszy, że Szwecja jest krajem, który od lat wydaje się pozostawać w czołówce państw cechujących się równie wysokim poziomem rozwoju gospodarczego, co edukacji. Skandynawski wzorzec sukcesu edukacyjnego uformowany został w kontekście powojennego *boomu* industrialnego, gdzie nienaruszona działaniami wojennymi infrastruktura przemysłowa i rozwijająca się szybko gospodarka wymagała wysoce wykwalifikowanych kadr. To w latach 50. i 60. XX wieku szwedzki system szkolnictwa zaczął ewoluować zgodnie z wytycznymi konstruktywistycznymi. Punktem kulminacyjnym było natomiast wprowadzenie w roku 1994 nowego narodowego programu nauczania, poprzez który nastąpiła wyraźna decentralizacja systemu szkolnictwa podstawowego i średniego oraz wprowadzono *vouchery* edukacyjne, otwierając tym samym drogę do postępującej prywatyzacji sektora edukacyjnego. Stan ten wzmocniły następnie zmiany z roku 2011. Z czasem widoczne stały się, wynikające z powyższych zmian, problemy trapiące szwedzkie szkoły, jak na przykład bardzo wysoki stopień absencji szkolnej wśród uczniów, jak również rosnące problemy natury psychologicznej, gdzie stany lękowe i depresja pośród młodych ludzi stały się poważnym wyzwaniem dla tamtejszego systemu opieki zdrowotnej[19]. Wprowadzenie logiki ekonomii w sferze legislacyjnej i organizacyjnej przyniosło natomiast ten efekt, iż akceptowalne stały się wypowiedzi negujące naukowe ustalenia, pod warunkiem, iż przynosiły one nominalny lub bardziej wizerunkowy zysk wybranym instytucjom edukacyjnym. Zdaniem szwedzkich uczonych, kłopoty dotykające obecnie szwedzkie szkoły wynikają z przyjętej tam wizji edukacji, w której umniejszona zostaje rola nauczycieli na rzecz imperatywu bezwzględnego zachowania subiektywnego dobrostanu ucznia i wszelkich związanym z tym warunków. Negatywny wpływ konstruktywizmu upatrują oni w obniżeniu morale zawodowego nauczycieli, jak i statusu wiedzy jako takiej[20].

Spoglądając na post-edukacyjny pejzaż i cechującego go antyintelektualne fenomeny, zarówno w ich lokalnym, jak i globalnym wymiarze, nietrudno odnieść wrażenie, że pole edukacji jest obecnie trapione przez liczne paradygmatyczne i instytucjonalne stany kryzysowe. Polski system kształcenia nie stanowi w tej kwestii wyjątku, a ogólnopolski strajk nauczycieli udowodnił, jak dalece sięga ów kryzys oraz jak kształtuje się obecny stan systemu szkolnictwa. Rozpatrując przyczyny tego stanu, możemy jednak zwrócić się w stronę szerszego i dostrzegalnego obecnie frontu kulturowego, u podstaw

[18] M. Henrekson Magnus, J. Wennström, *"Post-Truth" Schooling and Marketized Education: Explaining the Decline in Sweden's School Quality*, IFN Working Paper, 2018, 1228, s. 2.

[19] Tamże, s. 8.

[20] Tamże, s. 37.

którego leży zjawisko poszerzania horyzontu post-prawdy i postaw antyintelektualnych. Idąca za tym negacja edukacyjnych ideałów wywiera natomiast istotny wpływ na to, jak formowane są nowe kierunki zmiany w zakresie filozofii kształcenia, stojącej za praktyką edukacyjną dającą się zaobserwować w rzeczywistości szkolnej. Rodzi to zaś dalsze pytania na temat przyszłości polskiej szkoły w szerszym kontekście transformacji społeczeństwa polskiego, w tym budowanych w procesie kształcenia postaw obywatelskich i poczucia odpowiedzialności za wspólną przyszłość. Warto także zaznaczyć, że pytanie to nabiera szczególnego znaczenia w obliczu niesionych przez post-prawdę wyzwań wobec tradycyjnie pojmowanej roli szkoły jako narzędzia, poprzez które postawy te zostają uwewnętrznione i upowszechnione.

BIBLIOGRAFIA

Baginni J., *A Short History of Truth. Consolations ofr the Post-Truth World*, London 2018.

Da Silva D., *Towards a Pedagogy of Trust*, Keisen University Bulletin, 2009.

Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2008.

Gdula M., *Dobra zmiana w Miastku. Neoautorytaryzm w polskiej polityce z perspektywy małego miasta*, Warszawa 2017.

Gilchrist A., *Post-truth: an outline review of the issues and what is being done to combat it*, Ibersid 2018, 12-2.

Henrekson M., Wennström J., *"Post-Truth" Schooling and Marketized Education: Explaining the Decline in Sweden's School Quality*, IFN Working Paper, 2018, 1228.

Horkheimer M., *Społeczna funkcja filozofii*, Warszawa 1987.

Jandrič P., *Post-truth and Critical Pedagogy of Trust*, Peters, New York 2018.

Micheal A., Rider S. et al., *Post Truth, Fake News. Viral Modernity and Higher Education*, Singapore 2018.

Tesich S., *A Government of Lies*, The Nation, 1992, 254, 1.

Keyes R., *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*, New York 2004.

Peters M.A., Rider S. et al., *Post-Truth, Fake News. Viral Modernity and Higher Education*, Singapore 2018.

Rees S., *Passion for peace: Exercising power creatively*, Sydney 2003.

Speed E., Mannion R., *The Rise of Post-truth Populism in Pluralist Liberal Democracies: Challenges for Health Policy*, International Journal Health Policy Management, 2017, 6(5).

Sztompka P., *Zaufanie: fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.

Worthen K.J., *The Pursuit of All Truth*, Brigham Young University Speeches 2017.

Anna Wawrzonek
ORCID 0000-0003-0046-8212

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KOMPETENCYJNY ROLLERCOASTER – RODZINA, EDUKACJA, PRACA I (NIE)RELACYJNY WYMIAR TYCH PRZESTRZENI

Abstract. Wawrzonek Anna, *Kompetencyjny rollercoaster – rodzina, edukacja, praca i (nie)relacyjny wymiar tych przestrzeni* [Competency Roller Coaster – Family, Education, Work and (Non-)Relational Dimension of These Areas]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 83-101. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.6

The main goal of the article is to indicate a significant issue of the shift of roles, competencies and functions we currently notice in various life areas as well as to stimulate reflection on reversing or at least redefining missions of institutions which prepare, or should prepare, for these roles. The insights I want to share are the result of literature studies as well as teaching experiences gained from the academic and school environment. I treat the title competency roller coaster as a metaphor for changes I observe being part of the world of science, education and work.

Key words: family, school, university, employer, change

Ludzkość staje w obliczu niespotykanych rewolucji, większość obowiązujących narracji upada, a ich miejsce próbują zająć nowoczesne technologie, które wyznaczają kierunki i kształt nowych narracji. Jak pisze Ewa Solarczyk-Ambrozik:

> wyzwaniem stają się złożoność, zmiana, ale i szanse, możliwości oraz trudności. W zmieniającym się świecie rośnie znaczenie zdolności adaptacyjnej jednostki do zmian, odnajdywania się w sytuacjach tranzycji, konfrontacji z niepewnością w myśleniu i działaniu[1].

[1] E. Solarczyk-Ambrozik, *Transformacja pracy i zatrudnienia a kariera zawodowa. Perspektywa jednostkowa i organizacyjna*, [w:] Uczenie się przez całe życie. Rozwój – kariera – praca, red. E. Solarczyk-Ambrozik, M. Barańska, Poznań 2018, s. 19.

Wyzwaniem staje się też nowy porządek zależności, jaki obserwujemy w różnych przestrzeniach życia, w których funkcjonujemy.

Główną intencją niniejszego artykułu jest wskazanie na istotny, w moim odczuciu, problem zamiany/przesunięcia ról, kompetencji i funkcji, jakie pełnimy współcześnie w różnych przestrzeniach życiowych oraz wzbudzenie refleksji dotyczącej odwrócenia albo przynajmniej redefiniowania misji instytucji, które do tych ról przygotowują bądź powinni przygotowywać. Spostrzeżenia, którymi pragnę się podzielić są wynikiem studiów literaturowych, ale też doświadczeń dydaktycznych wyniesionych ze środowiska akademickiego i szkolnego. Tytułowy kompetencyjny *rollercoaster* traktuję jako metaforę obserwowanych przemian, będąc częścią świata nauki, edukacji i pracy.

Kierując się potrzebą zgłębiania zainteresowań badawczych związanych z funkcjonowaniem rynku pracy, przyglądam się uważnie przemianom na nim zachodzącym: relacjom, jakie zachodzą między pracownikiem a pracodawcą, współpracownikami (prezentującymi różne pokolenia na rynku pracy), ale również jakości, kondycji procesu kształcenia i uczenia, zarówno na poziomie edukacji akademickiej (z perspektywy pracownika naukowo-dydaktycznego) oraz na poziomie edukacji szkolnej (z perspektywy nauczyciela i rodzica). Analizując zachowania młodych na rynku pracy w starciu z zawodową rzeczywistością, wyraźnie widzę związek między sposobem zachowania młodych osób na rynku pracy a edukacją szkolną i akademicką, a dokładniej – sposobem prowadzenia tej edukacji i jej wpływem na „kształt" przyszłych pracowników. Oczywiście można założyć, że wskazany związek jest naturalny i stanowi konsekwencję założonych wcześniej celów, jednak warto zauważyć, że działania podejmowane przez wskazane instytucje często mijają się z tymi, które pierwotnie zakładano. Obserwując przestrzenie, w których funkcjonuje, wychowuje, rozwija i uczy się człowiek, można odnieść wrażenie, iż każda z tych przestrzeni realizuje głównie wyznaczone sobie cele, w oderwaniu od innych przestrzeni i bez wyraźnych relacji do nich. Instytucje realizujące swoje zadania zdają się traktować podmioty korzystające ze świadczonych przez nie usług jako byty, funkcjonujące w sfragmentaryzowanych wycinakach rzeczywistości, które powinny realizować różne, niepowiązane ze sobą role, w odrębnych „światach" i przestrzeniach życiowych. Jak pisze Mieczysław Malewski:

> zmienność i płynność ról społecznych „rozluźnia" systemowy charakter społeczeństwa i osłabia jego presję, otwierając przed ludźmi przestrzenie dla rozwoju i ekspansji „ja podmiotowego". Życie przestaje być postrzegane w kategoriach społecznych powinności człowieka, a staje się zespołem szans na podmiotowość i emancypację zlokalizowanych w różnych przestrzeniach społeczeństwa[2].

[2] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 67.

Pytanie tylko, czy poszczególne jednostki potrafią wskazane szanse wykorzystać albo przynajmniej je dostrzec? I czy powinno się podejmować działania, które stworzą optymalne warunki do ich wykorzystania?

Przestrzeniami, na które chciałabym zwrócić największą uwagę są: rodzina, instytucje edukacyjne, ze szczególnym uwzględnieniem szkoły oraz uczelni, i wreszcie praca. Wszystkie wskazane przestrzenie mają charakter rozwojowy i edukacyjny, powinny być miejscami nabywania, rozwijania różnorodnych umiejętności oraz zdobywania „sprawności" niezbędnych do bycia „kompetentnym dorosłym", charakteryzującym się zintegrowaną tożsamością, doskonale funkcjonującym na różnych płaszczyznach życia, w zdrowych relacjach z innymi i do różnych miejsc oraz przestrzeni.

Pierwszą z prezentowanych przestrzeni, która stanowi fundament, podbudowę kolejnych jest rodzina. Uwzględniając przemiany w funkcjonowaniu współczesnej rodziny oraz podejmowany temat, warto przyjrzeć się klasyfikacji stylów wychowania prezentowanym w literaturze przedmiotu. Najczęściej wyróżnia się styl autokratyczny, demokratyczny i liberalny, dodatkowo w obrębie stylu liberalnego można wskazać liberalny kochający i niekochający. W opisie wyróżnionych rodzajów stylów przywołuje się zazwyczaj preferencje w stosowaniu systemu kar i nagród, uzgadnianie i porozumiewanie się z dzieckiem, dominację rodzica, wprowadzanie zasad i zainteresowanie rodzica dzieckiem[3]. Jak podkreśla Danuta Opozda, żaden z nich w praktyce nie występuje w „czystej formie", ale przeważające zachowania wychowawcze rodzica można w przybliżeniu podporządkować jednemu z nich. Z kolei, zmienność stylu wychowania w najbardziej istotny sposób wyraża się w dynamice preferencji zachowań wychowawczych rodziców i sposobie wychowania dziecka w rodzinie. Współcześnie wyraźnie obserwujemy ewolucję w stylach wychowania rodziny. Polega ona w głównej mierze na narastaniu stylu obojętnego (niezaangażowanego, niedbałego) i permisywnego (przyzwalającego, pobłażliwego, naiwnego)[4]. Warto podkreślić, iż obserwowane tendencje mają dosyć ekspansywny charakter i ogólnoświatowy wymiar. Abstrahując od bogatej literatury dotyczącej znaczenia rodziny w życiu jednostki, chciałabym zwrócić uwagę na nowe role podejmowane przez współczesnych rodziców oraz związane z tym niebezpieczeństwa dla budowania spójnej tożsamości młodych osób. Od lat obserwujemy zwiększoną dostępność poradników na temat wychowania, które prześcigają się w promowaniu „nowoczesnych modeli wychowania" i tym samym skłaniają rodziców do „eksperymentowania" z własnymi dziećmi w tym obszarze. Odnaleźć moż-

[3] D. Opozda, *Stałość i zmienność stylu wychowania w rodzinie w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] *Współczesna rodzina w kontekstach społecznych i kulturowych*, red. E. Jurczyk-Romanowska, M. Piwowarczyk, Wychowanie w rodzinie, t. XIII, Wrocław 2016, s. 185.

[4] *Współczesna rodzina w kontekstach społecznych i kulturowych*, s. 186-88.

na modele promujące skrajną dyscyplinę, stosowaną przez tak zwane „matki tygrysice", jak i te zachęcające do zaangażowanego rodzicielstwa w postaci tak zwanych „helikopterowych rodziców", którzy krążą nad dziećmi o każdej porze dnia i nocy oraz modele nadopiekuńczego rodzicielstwa, określane mianem „rodziców kosiarek". Rodzice helikopterowi znajdują swoim potomkom mnóstwo zajęć dodatkowych, mających zagwarantować im sukces w przyszłości. Precyzyjnie organizują dzieciom czas, skrzętnie wypełniając grafiki tak, aby nie zmarnować żadnej chwili. Rodzice helikopterowi zawsze są w pobliżu i zawsze pomogą, choć często nie mają na to sił. Do niedawna właśnie ten model wychowania był najczęściej promowany wśród współczesnych rodziców, często obserwowany w dużych miastach, gdzie oferta edukacyjna zajęć dodatkowych, prywatnych szkół i przedszkoli jest naprawdę imponująca. Jednak, od jakiegoś czasu obserwujemy nowy trend wychowawczy – rodziców „kosiarek", którzy „koszą i wyrównują wszystko, co znajduje się na ścieżce życia ich dzieci"[5], izolując je tym samym od jakichkolwiek trudności. Oczywiście, uzasadnione wydaje się takie zachowanie rodziców na etapie wieku niemowlęcego dzieci, niestety zaobserwowana praktyka staje się normą dla coraz większej rzeszy rodziców dzieci wczesnoszkolnych i starszych. Stosowanie permisywnego, zbyt liberalnego stylu wychowania wprowadza ryzyko wystąpienia tytułowej „wywrotki kompetencyjnej" – umiejętności, które powinny być rozwijane u dzieci od najwcześniejszych lat, czyli samodzielność, odpowiedzialność, radzenie sobie z trudnościami i z przegraną są przechwytywane przez rodziców. W rezultacie, dzieci pozbawione są możliwości ich „trenowania" i rozwijania, a może nawet wykształcenia. Ratowanie dzieci w każdej kłopotliwej sytuacji i wyręczanie ich nie sprzyja rozwijaniu samodzielności, wręcz odwrotnie – utrwala przekonanie, iż nie jest ona potrzebna, wzmacnia w dzieciach potrzebę zależności od rodziców, którzy zawsze przyjdą z pomocą, wybiorą i zastosują odpowiednie rozwiązanie. Takim postępowaniem dajemy młodym osobom nie tylko przyzwolenie na brak odpowiedzialności za siebie, gdyż wchodzimy w rolę „czarodziejskiej różdżki", która odczaruje każdą potencjalną porażkę, ale przede wszystkim pozbawiamy je poczucia sprawstwa i wbrew intencjom rodziców, działających „dla dobra dziecka", również podmiotowości. Zdecydowanie efektywniejszą drogą do osiągania dorosłości będzie uczenie dzieci kreatywnego podejścia do problemu, wytrwałości, elastyczności i samokontroli. Bardziej przyszłościowy wydaje się nieco zmodyfikowany wymiar pomocy, oparty na wspieraniu a nie wyręczaniu, wzbogacony o atmosferę sprzyjającą nowym wyzwa-

[5] A. Ślusarczyk, *Helikopterowi rodzice to już przeszłość. Nadchodzą rodzice kosiarki. Poznaj nowy trend w rodzicielstwie*, https://www.babyboom.pl/uczen/wychowanie/helikopterowi-rodzice-to-juz-przeszlosc-nadchodza-rodzice-kosiarki-poznaj-kolejny-trend-w-rodzicielstwie [data dostępu: 30.05.2019].

niom, które staną się motywacją do podejmowania kolejnych samodzielnych prób[6]. Kluczową kwestią w zdobywaniu nowych kompetencji w procesie uczenia się jest stworzenie warunków do tego, aby zdobyta umiejętność była wynikiem starań samego dziecka, a nie rodzica bądź nauczyciela. Niestety, promowane modele rodzicielstwa wywierają ogromną presję na rodzicach. Wychowywanie dziecka stało się czymś w rodzaju uprawiania sportu wyczynowego, w którym każdy chce zdobyć jak najwyższą lokatę[7]. W rezultacie proces wychowawczy sprowadza się do realizacji „projektu dziecko", do „hodowli" młodego człowieka, który osiąga coraz lepsze wskaźniki i parametry, którymi rodzice często przechwalają się wśród znajomych czy rodziny. Niestety, wysokie wskaźniki z czasem tracą swoją magiczną moc. Konfrontacja z rzeczywistością, inną niż ta jaką kreują rodzice, następuje często już na etapie edukacji szkolnej albo najpóźniej na rynku pracy, co często skutkuje zachowaniami depresyjnymi, a czasami agresją młodych.

Kolejną przestrzenią, w której odnajduję odwrócony/zaburzony podział ról jest szkoła, będąca środowiskiem wielu paradoksów. Odwrócenie ról dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli jako podmiotów funkcjonujących w środowisku szkolnym oraz rodziców, którzy coraz częściej przejmują obowiązki, do niedawna przypisane głównie szkole. Jak pisze Marzena Żylińska, współczesny model szkoły mocno ogranicza aktywność uczniów, sprowadzając ich do odbiorców wiedzy, promując transmisyjny model nauczania[8]. Cytowana autorka przypomina, iż szkoły w obecnej formule powstały na przełomie XVIII i XIX wieku, i były dostosowane do ówczesnych uwarunkowań oraz oczekiwań[9]. Gwarantem rozwoju na miarę XXI wieku jest autonomia i innowacyjność; XIX-wieczny układ wertykalny dominujący w polskiej szkole, powinien, zdaniem M. Żylińskiej, zostać zastąpiony układem horyzontalnym. Proponowany układ charakteryzuje się odejściem od hierarchicznego zarządzania i zastąpienie go modelem opartym na współpracy i wymianie, co zdaniem autorki oznacza, iż posłuszeństwo i dyscyplina powinny wreszcie przestać odgrywać kluczową rolę[10]. Niestety, polska szkoła realizująca wizje programowe kolejnych rządów i przygotowująca do różnych testów, egzaminów, które wymagają jedynie odtwarzania wiedzy albo raczej wykorzystania zdobytych informacji, zdaje się jedynie pogłębiać przepaść między pruskim systemem edukacyjnym a nowoczesną edukacją, wykorzystującą kreatywność uczniów. Domeną polskiej szkoły są przeładowane programy i przestarzałe metody na-

---

[6] A. Wawrzonek, *Sukces i jego implikacje dla kształtowania tożsamości młodego człowieka*, [w:] *Uczenie się przez całe życie*, s. 111-112.

[7] C. Honore, *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*, Warszawa 2008.

[8] M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 87.

[9] Tamże, s. 227.

[10] Tamże, s. 231.

uczania, w których koncentrujemy się na przekazywaniu ogólnodostępnych informacji i zabijaniu wrodzonych skłonności dzieci, takich jak ciekawość, kreatywność, czy kooperacja. Naturalna skłonność dzieci do kooperacji, w postaci prób wspólnego rozwiązywania zadań, jest w szkole najczęściej potępiana i nazywana oszustwem. W większości polskich szkół trzeba funkcjonować według ściśle określonych zasad, pracować samodzielnie, rozwiązywać zadania według klucza. Tymczasem, pracodawcy wysyłają młodych pracowników na szkolenia, żeby odzyskać, odbudować to, co szkoła zniszczyła, czyli kreatywność, pomysłowość i umiejętność pracy w grupie. Jeśli nauka w szkole ma przygotować do efektywnego funkcjonowania w dorosłym świecie, to uczniowie nie mogą bezmyślnie uczyć się na pamięć faktów i regułek, ale jak pisze M. Żylińska operując faktami, muszą samodzielnie odkrywać reguły i zasady. Mechaniczne wykonywanie zadań, wypełnianie kolejnych luk w zeszytach ćwiczeń nie angażuje uczniów emocjonalnie i nie sprawia im żadnej przyjemności, tym samym nie inicjuje procesu efektywnej nauki. Eksperci zajmujący się pedagogiką twierdzą, iż szkoły powinny przestawić się na uczenie „czterech K – krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności", kłaść mniejszy nacisk na umiejętności techniczne, a silniej akcentować uniwersalne umiejętności życiowe. Zdaniem Yuval Nah Harari, najważniejsza z nich będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowania równowagi psychicznej w nieznanych sytuacjach. Cytowany autor twierdzi, iż do nadążania za tempem świata do 2050 roku trzeba będzie nie tylko tworzyć nowe pomysły i produkty, lecz także, a może przede wszystkim, raz po raz na nowo tworzyć samego siebie[11]. Niestety, rozwiązania stosowane w polskiej szkole nie przewidują tego typu działań. Wręcz przeciwnie, rezultatem transmisyjnego modelu edukacji jest konieczność nadrabiania braków w domu. Uczniowie przychodząc do domów najczęściej przekazują rodzicom informację „nic nie rozumiem" i rusza machina wyrównywania braków wyniesionych ze szkoły. W rezultacie, rola szkoły sprowadza się do roli „przechowalni" dla dzieci, świetlicy, w której te, nudząc się, „wysiadują" kolejne godziny lekcyjne, po których biegną do drugiej szkoły w domu. Po raz kolejny możemy zauważyć mechanizm odwrócenia ról. Nauczyciel zamiast uczyć, co najwyżej przekazuje informacje, „realizuje" program, który często bywa przeładowany. Brakuje czasu na tłumaczenie i dyskusję, na przekazywanie wiedzy, zdobywanie nowych umiejętności, nie wspominając w ogóle o aspekcie wychowawczym edukacji szkolnej. W XXI wieku rolą szkoły i nauczycieli nie powinno być przekazywanie uczniom coraz większej ilości informacji, ale rozwijanie zdolności ich rozumienia, odróżniania tego co ważne od tego co nie, a przede wszystkim zdolności integrowania tych informacji w spójną całość[12]. Ważnym elementem

[11] Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Warszawa 2011, s. 335.

[12] Tamże, s. 334.

edukacji szkolnej powinien być także aspekt socjalizacyjny, wychowawczy, o którym praktycznie się zapomina. Nagminne staje się wykorzystywanie lekcji wychowawczych do nadrabiania zaległości z innych przedmiotów. Dodatkowo warto podkreślić, iż coraz mniej nauczycieli jest przygotowanych do pełnienia roli wychowawcy i rzadko z wyboru podejmują się tej misji. Podobnie jak w przypadku edukacji dorosłych, o czym pisze M. Malewski, „technologicznie zorientowana, instrumentalna w swym charakterze edukacja instrumentalizuje także nauczyciela"[13], który w pewnym sensie staje się niewolnikiem programu, ocen, punktów i dzienników elektronicznych. Współcześni nauczyciele nie mają większego wpływu na organizację procesu edukacyjnego, a ich rola sprowadza się najczęściej do realizatorów zadań przygotowanych dla nich przez kolejnych ministrów, kuratorów i dyrektorów. Nie mają też przestrzeni do wymiany swoich spostrzeżeń, zastrzeżeń i pomysłów, czego najlepszym odzwierciedleniem były strajki nauczycielskie w 2019 roku, będące nie tylko wyrazem/krzykiem totalnej bezradności nauczycieli, ale także zwierciadłem problemów, z którymi musi się mierzyć polska szkoła, a przede wszystkim polski nauczyciel. Jak pisze Mikołaj Herbst, przechodzenie od modelu szkoły tradycyjnej, dokonującej transferu wiedzy, do szkoły stymulującej rozwój wymaga od nauczycieli bardzo szerokich kompetencji[14], a to wymaga nie tylko automotywacji nauczycieli, ale przede wszystkim przygotowania systemu wsparcia oraz podjęcia wysiłków ukierunkowanych na odbudowanie autorytetu profesji nauczycielskiej. Oczywiście, w skali pojedynczych szkół można zaobserwować śmiałe projekty, realizowane przez dyrektorów i nauczycieli, powstają ruchy na rzecz nowoczesnej szkoły, na przykład Budząca Się Szkoła, ale by przeprowadzić zasadniczą, globalną zmianę potrzebni są liczni wykonawcy, nie wystarczy nauczycielska elita[15]. Efektem źle zorganizowanej/pomyślanej szkoły jest zaburzony układ ról pełnionych w rodzinie. Konsekwencją przeładowanych programów szkolnych, nieadekwatnych metod uczenia są dodatkowe zadania, które musi realizować rodzic w domu. Coraz częściej obserwujemy sytuacje, w których rodzice zamiast pracować nad umacnianiem więzi rodzinnych, spędzać czas z dziećmi na zabawie, angażują się w proces edukacji, przejmują rolę nauczyciela, co nie tylko obciąża ich czasowo, ale przede wszystkim psychicznie/emocjonalnie. Dodatkowo zaburza, żeby nie powiedzieć zabija, relacje rodzinne, nadaje nowy kształt przestrzeni, jaką jest rodzina. W domu zaangażowanych rodziców wszystko koncentruje się na szkole, zamiast na rodzinie. Uczeń zamiast pełnić w domu rolę dziecka, brata/

[13] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010.

[14] M. Herbst, *Reformowanie edukacji*, [w:] *Młodzi 2018*, Warszawa 2019, s. 221, http://mlodzi2018.pl/files/raport14.pdf [data dostępu: 24.05.2019].

[15] Tamże.

siostry czy kolegi na podwórku, boisku i rozwijać swoje kompetencje społeczne, pełni rolę „zakładnika" chorego systemu edukacyjnego, wysiadując w domu kolejne godziny, w czasie których nadrabia materiał szkolny. Efektem zaistniałej sytuacji są sfrustrowani, przeciążeni rodzice, rozżaleni, wyczerpani uczniowie oraz zdeprecjonowani, pozbawieni autorytetu nauczyciele. Na frustracje rodzicielskie, wynikające z „przeniesienia szkoły do domu" oraz realizacji zadań nauczycielskich przez rodziców, nakłada się coraz większa niechęć do instytucji, jaką jest szkoła, ale także do samych nauczycieli. Zaistniała sytuacja procentuje negatywnymi opiniami na temat nauczycieli, coraz głośniej artykułowanymi w domach rodzinnych, co z kolei daje uczniom przyzwolenie do demonstrowania niestosownych zachowań w postaci pyskówek i aroganckich komentarzy wobec nauczycieli, a czasami nawet bezpośredniej deprecjacji zawodu nauczyciela na forum klasy. Niestety, tylko nieliczni nauczyciele radzą sobie z takimi zachowaniami, większość z nich przywykła do opisywanej sytuacji i za cenę „świętego spokoju" zdaje się nie zauważać przywołanych zachowań. Wszyscy odgrywają swoje role, nie bacząc na koszty. Jednym z efektów tej gry jest, w moim przekonaniu, „nowa jakość" edukacji wyższej.

Zmiany w polskim szkolnictwie wyższym zapoczątkowane w okresie transformacji ustrojowej spowodowały, że Polska przeszła z modelu mało dostępnego, elitarnego szkolnictwa wyższego do modelu bardziej egalitarnego. Konsekwencje tych zmian należy postrzegać zarówno w kategoriach pozytywnych, jak i negatywnych. Wśród pozytywnych na pewno należy wskazać wzrost skolaryzacji społeczeństwa oraz szeroko rozumiany rozwój szkolnictwa wyższego (powstawanie nowych kierunków, nowych uczelni, rozwój już istniejących), z kolei wśród negatywnych najczęściej podnosi się te, które związane są z jakością kształcenia oraz nowymi standardami studiowania. Jak piszą Małgorzata Chrupała-Pniak i Agata E. Chudzicka-Czupała:

> dynamiczne zmiany zachodzące w otoczeniu uniwersytetu i w samym uniwersytecie spowodowały pewien swoisty chaos wartości i postaw, zarówno naszych wychowanków, studentów, jak i nas samych[16].

Cytowane autorki, powołując się na Tadeusza Sławka[17], wskazują kierunek zmian współczesnego uniwersytetu, podkreślają, iż wcześniej uniwersytet promował zachowania nieufne wobec systemu, prowokował wolną myśl i inicjował niezależne działania. Obecnie, uniwersytet częściej utożsamiany jest z rynkiem szkół wyższych oraz rynkiem pracy, budowaniem lojalności klienta

[16] M. Chrupała-Pniak, A. Chudzicka-Czupała, *Poza ciemną stroną, czyli jak odkryć i rozumieć trudne sytuacje w pracy ze studentami*, [w:] *Uczyć z pasją: wskazówki dla nauczycieli akademickich*, red. B. Kożusznik, J. Polak, Katowice 2014, s. 319.

[17] T. Sławek, *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Katowice 2002.

i kreowaniem wizerunku, co, niestety, przekłada się na nowe funkcjonalności uniwersytetu, czyli koncentrację na biurokracji oraz zaspokajaniu potencjalnych klientów – studentów i pracodawców"[18]. Wyraźnie widać, iż na uczelniach coraz większy nacisk kładzie się na pragmatyzm i komercjalizację ukierunkowane na realizację oczekiwań klientów – studentów. To, co było istotą, rdzeniem uniwersytetów jeszcze kilkanaście lat temu, czyli wiedza, sam proces jej zdobywania, dochodzenia do prawdy, staje się dzisiaj jedynie narzędziem, swego rodzaju instrumentem wykorzystywanym do realizacji innych jednostkowych celów. I tutaj pojawia się pytanie o nowe role wykładowców, nauczycieli akademickich: czy powinni bronić „uniwersyteckości", odcinać się od nowych funkcjonalności uczelni i skupić wyłącznie na nauce, przekazywaniu wiedzy? Czy też raczej podążać za wyzwaniami współczesności i oczekiwaniami „klientów-studentów"? Przyznaję, że jako osoba związana ze środowiskiem akademickim odczuwam swego rodzaju dysonans w tym obszarze; z jednej strony mam świadomość potrzeb studentów, którzy chcą (przynajmniej w deklaracjach) jak najlepiej przygotować się do przyszłej pracy, oczekując jak najwięcej praktyki (co wskazywałoby na dużą świadomość młodych osób oraz proaktywne postawy wobec przyszłości edukacyjno-zawodowej), a z drugiej strony przekonanie, iż prezentowane przez studentów postawy są demonstracją ignorancji wobec wiedzy, brakiem zaufania do instytucji, jaką jest uniwersytet i podważaniem programów studiowania oraz metod proponowanych przez wykładowców. Nowe, do niedawna niespotykane zachowania studenckie wymuszają nowe role akademików. Role te wiążą się nie tylko ze zmianą sposobu uczenia, z metodyką, co jest pozytywnym zjawiskiem i pewnie bardziej znakiem czasu aniżeli konsekwencją zachowań studenckich, ale przede wszystkim nowymi zasadami/zależnościami/powinnościami pojawiającymi się na linii student – wykładowca/nauczyciel akademicki. Niestety, obserwowane zmiany budzą pewne obawy, w szczególności fakt, iż praca dydaktyczna pracowników uniwersyteckich utożsamiana jest głównie z przekazywaniem informacji, dawaniem gotowych rozwiązań. Brakuje przestrzeni do merytorycznej dyskusji, wspólnego analizowania problemów, stawiania hipotez. Paradoks tej sytuacji polega na tym, że w czasach, kiedy informacje są ogólnodostępne i nie trzeba nawet wychodzić z domu, żeby je zdobyć, nasza rola sprowadza się bardzo często do transformatorów tych informacji albo roli opiekunów grup studenckich, w trosce o studenta i jego poczucie bycia „dopieszczonym". W tym miejscu chcę bardzo mocno podkreślić, iż nie mam żadnych wątpliwości co do tego, że uczelnie powinny stosować/proponować nowe rozwiązania, szczególnie w zakresie uelastycznienia i modernizacji procesu studiowania oraz form kształcenia studentów, co oczywiście wymaga dużego zaangażowania i otwar-

[18] M. Chrupała-Pniak, A. Chudzicka-Czupała, *Poza ciemną stroną*, s. 319.

tości na zmianę również ze strony nauczycieli akademickich, jednak wątpliwości budzi fakt związany z tak zwaną kulturą studiowania. Wracając do analogii kompetencyjnego *rollercoastera*, chciałam zauważyć, iż po raz kolejny mamy do czynienia z „wywrotką kompetencyjną". Mam wrażenie, iż jako nauczyciele akademiccy podejmując obowiązki opiekunów grup studentów, coraz częściej realizujemy zadania „wychowawcze", które powinny zostać zrealizowane w szkole i domu rodzinnym. Jako opiekunowie dostajemy coraz dłuższe instrukcje postępowania ze studentami, listę zadań, które musimy zrealizować. Z jednej strony mamy przed sobą dorosłe, decyzyjne osoby, z własnymi potrzebami i oczekiwaniami, a z drugiej „instrukcję prowadzenia za rękę", jakby studenci wymagali specjalnego wsparcia. Zastanawia mnie fakt, czemu służą tego typu działania adresowane do osób, które doskonale radzą sobie w zglobalizowanym, cyfrowym świecie. Czy rolą uczelni, a dokładniej nauczycieli akademickich powinno być maksymalne upraszczanie wszystkiego, dawanie już na wstępie informacji „o nic się nie martw, my się wszystkim zajmiemy"? Czy warunki, które zapewniają studentom polskie uczelnie wzmacniają podmiotowość, sprawczość, samodzielność młodych dorosłych i tym samym przygotowują do roli odpowiedzialnego pracownika? Czy raczej utwierdzają w przekonaniu, że zawsze znajdzie się przed nimi jakaś „kosiarka", która wyrówna teren, który będą przemierzać? Niestety, doświadczenia w pracy z młodzieżą pokazują, że działania głęboko „wspomagające" demotywują młodych dorosłych do podejmowania jakichkolwiek wysiłków i często stają się usprawiedliwieniem dla niekompetencji i aroganckich, niekulturalnych zachowań. Zdaję sobie sprawę, iż nie wszyscy muszą się zgadzać z prezentowanym punktem widzenia i że nie dotyczy on wszystkich studentów, co nie zmienia faktu, iż nowoczesne podejście do studentów, traktowanie ich przede wszystkim jako odbiorców usług edukacyjnych, czy wręcz klientów (czego potwierdzeniem jest chociażby umowa między studentem a uniwersytetem, jaką do niedawna podpisywali podejmując studia) zaburza pewien ład, wymuszający wzajemne poszanowanie w układzie student-nauczyciel akademicki. Jeśli chcemy, aby przyszłe elity przestrzegały zasady ładu społecznego, musimy przestrzeganie tych reguł od nich egzekwować, nie możemy wyrażać zgody na brak szacunku do drugiego człowieka, na bylejakość i brak kultury. Przechadzając się korytarzami zacnych uczelni, coraz częściej słyszymy niewybredne sformułowania, które bynajmniej nie świadczą o wysokim poziomie kultury osobistej studentów, ani o ich dojrzałości. Jednak najgorsze jest to, że stały się one normą, jesteśmy obojętni, zakłopotani, nikt nie śmie zwrócić uwagi „państwu studentom" – przecież są dorośli, nie podlegają już procesom wychowawczym, powinni wynieść to z domu, ewentualnie ze szkoły. Z kolei, szkolne korytarze aż kipią od wulgaryzmów, obśmiewania i poniżania innych, co w przyszłości przenosi się w nieco złagodzonej formie na dziedzińce uczelniane. Odnoszę wrażenie,

iż problem braku kultury wśród studentów jest jednak problemem, którego oni w ogóle nie dostrzegają. Kiedyś student spóźniający się na zajęcia, nieobecny na seminariach, używający niewybrednego słownictwa, bądź niestosownie ubrany, w sytuacji kiedy zwrócono mu uwagę, czuł zażenowanie i wstyd. Obecnie te uczucia częściej towarzyszą wykładowcom. Niejednokrotnie sama będąc w takiej sytuacji, zastanawiam się, jak zareagować i czy reagować. Wiedziałabym co zrobić jako rodzic, ale nie jako nauczyciel akademicki. „Instrukcja obsługi studenta" nie przewiduje reakcji/interwencji w tego typu sytuacjach, a efekty kształcenia nie zakładają tego typu oddziaływań. Być może zaprezentowane refleksje zostaną odebrane jako brak profesjonalizmu z mojej strony albo, parafrazując M. Malewskiego, jako obawę przed

> …nadchodzącym zmierzchem obowiązującego dotąd modelu naukowości, któremu towarzyszy zwykle dominujące poczucie pogłębiającej się profesjonalnej nieadekwatności i lęk przed utratą wysokiej dotąd pozycji w akademickim środowisku[19].

Pytanie tylko, czy uniwersytet, ze swoimi tradycjami jest miejscem uczenia podstawowych zasad kultury osobistej, czy ma jednak trochę bardziej ambitne cele?

Oczywiście, jak wspomniałam już wcześniej, nakreślony obraz zachowań studenckich nie dotyczy całej społeczności akademickiej i pewnie jest krzywdzący względem niektórych studentów, jednak mam nieodparte wrażenie, że problem roszczeniowości i braku kultury wśród studentów ma charakter rozwojowy. Zaistniała sytuacja jest konsekwencją nie tylko przemian cywilizacyjnych, procesów rozwojowych, związanych między innymi z tak zwanym odraczaniem dorosłości, ale przede wszystkim przemian w realizowanych modelach rodzicielstwa. Nadmierna koncentracja na dziecku, ciągła atencja, realizacja i natychmiastowe zaspokajanie potrzeb, wyręczanie dzieci i młodzieży w rozwiązywaniu ich problemów determinuje zachowania egoistyczne, a te utrudniają funkcjonowanie w zróżnicowanych strukturach, przestrzeniach i implikują nowy układ sił oraz rozkład kompetencji.

Analizując nowy porządek w tytułowych przestrzeniach życiowych, warto poświęcić trochę uwagi również środowiskom pracowniczym, które często postrzega się jako te, które powinny korzystać z kapitału wypracowanego przez takie instytucje, jak szkoła, uczelnia, czy rodzina, tymczasem współcześnie częściej pełnią rolę „zespołów wyrównujących braki kompetencyjne" młodych pracowników. Dynamiczne zmiany zachodzące na rynku pracy na przestrzeni ostatnich lat powodują, iż również środowisko pracy jest obszarem, w którym możemy zaobserwować nowy układ ról i relacji pomiędzy podmiotami w nim funkcjonującymi. Rosnąca liczba miejsc pracy,

[19] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się*, s. 191.

otwarcie rynku na pracowników zza granicy powoduje, iż pracodawcy stają przed nowymi wyzwaniami. Kandydat świadomy sytuacji, nie tylko ubiega się o pracę, konkretne stanowisko, ale otwarcie artykułuje swoje oczekiwania i przynosi ze sobą „listę życzeń" do spełnienia. Obserwujemy nowy rozkład sił w relacji pracodawca – pracownik. Eksperci twierdzą, iż

> wcześniej kandydat ubiegał się o stanowisko u pracodawcy, teraz oba podmioty są równorzędnymi partnerami, podejmującymi się wymiany dóbr i negocjującymi warunki tej wymiany[20].

O ile jestem skłonna zgodzić się z faktem, iż spora grupa pracodawców w erze rynku pracodawcy nadużywała swojej pozycji, stawiając względem kandydatów wygórowane oczekiwania, oferując przy tym nieadekwatne wynagrodzenie, o tyle trudno zgodzić się ze stwierdzeniem, iż obecnie mamy na rynku pracy partnerstwo w relacji pracownik-pracodawca. Warto przypomnieć, iż partnerstwo, w odniesieniu do jakiejkolwiek sytuacji, powinno kierować się zasadami zbliżonymi do tych stosowanych w negocjacjach określanych kategoriami wygrana – wygrana (*win win*), czyli takich, w których obie strony dążą do uzyskania korzyści oraz satysfakcjonującego dla wszystkich rozwiązania, wzajemnego szacunku. Obserwując sytuację na rynku pracy, odnoszę wrażenie, że dalecy jesteśmy od takich rozwiązań. W moim odczuciu, rynek pracy zbyt często jest przestrzenią, w której dominują strategie typu wygrana – przegrana, zmieniają się tyko zwycięzcy i przegrani. Biorąc pod uwagę aktualną sytuację na rynku pracy, nietrudno zauważyć, iż w roli przegranych częściej występują pracodawcy, co wynika między innymi z rynku pracownika. Taki układ sił naturalnie wzmacnia pozycję strony uprzywilejowanej. Warto jednak zastanowić się nad tym, czy zmiany na rynku pracy powinny automatycznie uruchamiać nowe, zmienione o 180 stopni postawy pracodawców względem pracowników, szczególnie tych prezentujących najmłodsze pokolenia? Debata publiczna koncentrująca się na relacjach pracodawca – pracownik, w kontekście przejścia od rynku pracodawcy do rynku pracownika, postrzega te zmiany jako pozytywne, jako zjawisko, „przywołujące pracodawców do porządku". Brakuje jednak myślenia kategoriami szerszymi, stawiającymi pytania o cel pracy: czy mają to być wyłącznie cele jednokierunkowe, skoncentrowane na zaspokajaniu potrzeb pracownika bądź pracodawcy w zależności od sytuacji na rynku pracy, czy raczej cele wielokierunkowe, uwzględniające rozwój pracowników oraz pracodawców i budowanie relacji pracowniczych w miejscu pracy? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, warto spojrzeć na środowisko pracy jako przestrzeń nowych

[20] Jakość procesów rekrutacji. Raport z badania, https://www.aplikuj.pl/userfiles/_CMS_/jakosc-procesow-rekrutacji-%E2%80%93-raport-aplikuj.pl.pdf [data dostępu: 13.06.2019].

ról i zadań, do realizacji których obligowani są współcześni pracodawcy. Nie mam tutaj na myśli zadań związanych z nowoczesnymi technologiami, choć na pewno są one sporym wyzwaniem dla pracodawców, jednak biorąc pod uwagę czas, jaki poświęca się im w debacie publicznej, wydają się być „zaopiekowane". Istotniejsze wydają się takie funkcjonalności pracodawców, jak: bycie mentorem, architektem mostów międzypokoleniowych, autorytetem, osobą motywującą i rozwijającą kompetencje miękkie pracowników, nauczycielem kompetencji twardych i wreszcie osobą odpowiedzialną za budowanie relacji w miejscu pracy. Paradoks sytuacji, w której znajduje się pracodawca polega na tym, iż przestrzeń, w której funkcjonuje, którą tworzy, powinna być miejscem, w którym pracownik wykorzystuje potencjał, który do tej pory rozwinął i zgromadził, tymczasem częściej staje się miejscem, gdzie pracodawca mierzy się z zadaniami, które powinny zostać wypracowane w trakcie edukacji szkolnej bądź akademickiej. Pracodawca pomimo wysiłków instytucji edukacyjnych, ukierunkowanych na realizację pragmatycznych oczekiwań uczniów i studentów, coraz częściej wchodzi w rolę „organizatora kursów wyrównawczych z braków kompetencyjnych", szczególnie w obszarze kompetencji miękkich, transferowalnych. Obserwujemy również pewien paradoks edukacyjny – szkoła, studia kształcą uczniów i studentów do pracy, dla pracodawców, inwestują w konkretne umiejętności przydatne na rynku pracy (bardziej twarde, zawodowe), tymczasem pracodawcy bardziej niż kiedykolwiek potrzebują w pracowniku człowieka, myślącej, krytycznej również wobec siebie istoty, otwartej na innych i na świat. Od dawna mówimy o miejscu pracy jako o organizacji uczącej się, tymczasem współczesne firmy coraz częściej stają się szkołami wyrównującymi braki w zakresie „kompetencji dorosłości", rozwijając u swoich pracowników odpowiedzialność, decyzyjność, komunikatywność, samodzielność i tym podobne. Współcześni pracodawcy, mając na uwadze długoterminową perspektywę rynku pracownika, bez większego oporu wchodzą w rolę nauczycieli wyrównujących braki wyniesione z wcześniejszych etapów edukacyjnych i dostosowują się do nowych trendów rekrutacyjnych. Jednak problemy związane z pracownikami, szczególnie najmłodszymi, nie wynikają tylko z ich niekompetencji, mają szersze podłoże – związane są z poszukiwaniem sensu pracy oraz potrzebą przynależności do danej struktury. Niestety, domeną współczesności jest promowanie tymczasowości, braku przynależności do różnych struktur, środowisk, również pracowniczych, co odbiera szansę na zakorzenienie się, utożsamienie się z danym środowiskiem, miejscem i budowaniem jakichkolwiek relacji. Wydaje się, iż właśnie z tego powodu współcześni pracodawcy powinni zacząć bardziej dbać o pozytywne relacje pracownicze i budowanie poczucia przynależności pracowników do zespołu, nie tylko poprzez dostosowywanie się do stawianych przez nich wymagań, ślepe podążanie za

nowymi „eventowymi" trendami rekrutacyjnymi i sprowadzaniem wszystkiego do gry czy zabawy, ale poprzez stwarzanie warunków do tego, aby młodzi pracownicy mieli szansę nie tylko „brać, ale również dawać" coś od siebie i wywiązywać się z poczynionych zobowiązań.

Nowe zadania, realizowane przez pracodawców w miejscach pracy, po raz kolejny podkreślają zmiany w obszarze kompetencji, czy podstawowych funkcji tytułowych przestrzeni: rodzina zamiast wychowywać, rozwijać i podtrzymywać więzi oraz relacje, koncentruje się na realizacji „projektu dziecko" oraz realizacji programu szkolnego; szkoła zamiast rozwijać kompetencje wykonawcze/społeczne u uczniów, robi wszystko, żeby uczeń o nich zapomniał, a studia zamiast uczyć krytycznego myślenia, analizowania i rozwiązywania problemów, poszerzania horyzontów coraz częściej koncentrują się na kompetencjach *stricte* zawodowych, które często po ukończeniu studiów są już nieaktualne, z kolei pracodawca zamiast rozwijać specjalistów, próbuje odbudować kompetencje typu kreatywność, samodzielność, odpowiedzialność, które powinny być rozwinięte w domu rodzinnym i szkole podstawowej.

Obserwowane zmiany wydają się szczególnie interesujące w kontekście prognoz dotyczących przyszłości. Raport „Future of Skills. Employment in 2030" wskazuje, że w nadchodzących latach liczyć się będą cztery główne kategorie umiejętności: interpersonalne, społeczne, systemowe oraz poznawcze[21]. Z kolei na rynku pracy potrzebni będą przede wszystkim ludzie chcący się uczyć oraz potrafiący uczyć innych. W cenie będą także umiejętności logicznego myślenia, dedukcji, współdziałania, kompleksowego rozwiązywania problemów, oceny sytuacji oraz podejmowania decyzji. Eksperci z Pearson zwracają także uwagę na umiejętność określaną jako „*social perspectiveness*", czyli zdolność dostrzegania innych ludzi i ich reakcji oraz zrozumienia, z czego one wynikają; równie ważna będzie zdolność autorefleksji[22]. Wyraźnie kształtują się także trendy w polityce zarządzania zasobami ludzkimi. Prowadzenie firmy w dobie gospodarki 4.0 będzie wymagało od pracodawcy zmiany podejścia na takie, w którym to pracownik stanie się centrum strategii biznesowej. Jak wskazują wyniki raportu Human Capital Trends 2019[23], w pracowniku należy przede wszystkim widzieć człowieka. Proponowane zmiany wydają się być dobrą propozycją, wzmacniającą znaczenie czynnika ludzkiego w organizacji, dostrzegającą w nim nie tylko podmiot generujący

[21] A. Jadczak, *Prognozy dla rynku pracy w 2030 roku*, https://itwiz.pl/prognozy-dla-rynku-pracy-2030-roku/ [data dostępu:13.06.2019].

[22] Tamże.

[23] *Leading the social enterprise: Reinvent with a human focus*, https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/5136_HC-Trends-2019/DI_HC-Trends-2019.pdf [data dostępu: 13.06.2019].

zyski i nośnik konkretnych, użytecznych kompetencji, ale przede wszystkim osobę. Trzeba jednak uważać, żeby nowy trend nie stał się dla młodych pokoleń zachętą do nadużywania swojej pozycji.

Biorąc pod uwagę obserwowane zmiany, jeszcze bardziej niepokoi nowy rozkład ról i kompetencji we wcześniej analizowanych przestrzeniach, w których większość wysiłków związanych z rozwojem młodych osób koncentruje się na osiągnięciach edukacyjnych, jako centralnej inwestycji w przygotowaniu do dorosłości, zamiast na rozwoju społeczno-emocjonalnym. Młodzi dorośli, często zaprogramowani przez rodziców i szkołę na realizację projektu BRAWO JA, w którym umiejętności i sprawności, na których realizacji się koncentrują, są szybko weryfikowane, nie mają czasu na rozwijanie kompetencji trudniej weryfikowalnych, wymagających większego zaangażowania i głębszej refleksji. Postawy prezentowane przez młodych zachęcają ich do nadmiernej identyfikacji z rolami, które pełnią w różnych przestrzeniach, szczególnie tymi w życiu zawodowym, a tym samym zapominają o „byciu" kompetentnymi, profesjonalnymi dorosłymi. Wyraźnie obserwujemy odwrócony model „bycia", funkcjonowania i to nie tylko młodych dorosłych, ale dorosłych w ogóle. Współcześnie w pierwszej kolejności widzimy pracownika, fachowca, ucznia, studenta, postrzegamy ich przez pryzmat osiągnięć, dyplomów, ocen, pełnionych funkcji, a dopiero później dostrzegamy człowieka. Zapominamy o tym, że aby podejmować role, zarówno te związane z życiem osobistym i zawodowym, najpierw trzeba być człowiekiem[24].

Analizując zaproponowane przestrzenie: rodzinę, edukację i pracę wyraźnie widać zachodzące w nich przemiany, widać również opór wobec niektórych z nich, niezadowolenie poszczególnych „aktorów" tych przestrzeni, a mimo to dostosowywanie się do tego co nowe, choć nie zawsze lepsze. Odnoszę wrażenie, iż jako społeczeństwo mamy ogromną skłonność do bezrefleksyjnego podążania za tym co nowe i przyjmowania tego pomimo pojawiających się obaw, kosztem własnych priorytetów i wartości. Zakładamy różowe okulary i udajemy, że nie dostrzegamy zagrożeń, widzimy tylko ryzykowne zyski zmian. Być może, jak twierdzi izraelski historyk Y.N. Harari:

> w XXI wieku raczej nie można sobie pozwolić na stabilność. Jeśli ktoś próbuje się trzymać jakiejś stałej tożsamości, pracy lub światopoglądu, naraża się na to, że świat przemknie obok niego ze świstem, a on zostanie daleko w tyle. By zachować jakiekolwiek znaczenie – nie tylko ekonomiczne, ale przede wszystkim społeczne – człowiek będzie potrzebował umiejętności nieustannego uczenia się i szukania nowych pomysłów na siebie[25].

---

[24] A. Wawrzonek, *Młodzi dorośli i obszary ich (nie)kompetencji*, [w:] *Społeczne i podmiotowe uwarunkowania rozwoju młodzieży*, red. A. Cybal-Michaska, M. Orłowska, W. Segiet, Dąbrowa Górnicza 2018, s. 47.

[25] Y.N. Harari *21 lekcji na XXI wiek*, s. 338.

I, aby przetrwać i rozwijać się w takim świecie, potrzebne będą niezwykła elastyczność, potężne rezerwy równowagi emocjonalnej[26], a także mocno zapięte pasy na tytułowym *rollercoasterze*, który nie tylko będzie przyspieszał w najmniej oczekiwanym momencie, ale także zmieniał kierunek zmian i układ ról, które pełnimy. Odnoszę wrażenie, że spora część społeczeństwa bez entuzjazmu wsiada do tego *rollercoastera*, ale też niewiele robi, żeby z tej przejażdżki zrezygnować albo uczynić ją bardziej znośną. Zmiany, za którymi podążamy często stają się destrukcją, reformy stają się deformą, a sposób i motywy ich wprowadzania nie podlegają dyskusji. Niestety, często udajemy, że obawy związane z wprowadzaniem zmian nas nie dotyczą, nie mamy odwagi stawiania granic, szukania kompromisów w procesie technologizacji życia społecznego. Powody takiej postawy wynikają pewnie z obawy przed oceną (chociaż sami chętnie oceniamy innych), kwestionowaniem naszych przekonań, zarzutami braku elastyczności oraz zbyt tradycyjnym podejściem do życia. Kolejnym paradoksem współczesności staje się fakt, iż w dobie fascynacji nowoczesnymi technologiami, cyfryzacją bardziej niż kiedykolwiek zamiast być ocenianym potrzebujemy być docenionym przez drugiego człowieka. Jako społeczeństwo cierpimy na deficyt uznania, o czym pisze Axel Honneth w książce *Walka o uznanie*[27]. Współczesny świat pomimo promowania silnych, niezależnych jednostek, które wydają się być samowystarczalne i spełnione, generuje ogromne zapotrzebowanie na uznanie, pozytywną informację zwrotną, pewnego rodzaju uważność, związaną z obecnością drugiego człowieka i celebrowaniem drobnych, zwyczajnych rzeczy.

Dzieląc się swoimi spostrzeżeniami, żywię głęboką nadzieję, iż nie zostaną one odebrane jako manifest wobec zmian. Pragnę jedynie pokreślić, iż to, czego potrzebujemy jako społeczeństwo i jako jednostki, funkcjonujące w różnych przestrzeniach, to „wzmacnianie procesu podmiotowego zakorzenienia się we współczesnym świecie"[28]. Niestety, kultura egoizmu, zbyt duży nacisk na indywidualizm, kultywowanie „ja" zatraciło „my", tymczasem człowiek nie potrafi żyć w próżni, potrzebuje relacyjności, wspólnotowości, zakotwiczenia i poczucia przynależności. To właśnie wskazane czynniki konstytuują człowieka i kształtują jego tożsamość. Dlatego nie można odseparowywać od siebie pełnionych ról i funkcji, sztywno trzymać się każdej z nich, trzeba je łączyć i nadawać im relacyjny charakter względem przestrzeni, w których żyjemy. Jak pisze Jasper Juul, wszyscy musimy wykraczać poza swoje role, żeby stać się po prostu ludźmi: nauczyciele poza rolę nauczyciela, rodzice poza rolę rodzica, a uczniowie poza rolę ucznia. Nie działa już autorytet zbu-

[26] Tamże, s. 339.

[27] A. Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Kraków 2012.

[28] M. Boni, *Zakończenie – rekomendacje*, [w:] *Młodzi 2018*, Warszawa 2019, s. 232, http://mlodzi2018.pl/ [data dostępu: 12.07.2019].

dowany na odgrywaniu swojej roli. Każdy musi od podstaw budować swój osobisty autorytet[29].

Podsumowując, za Y.N. Harari, chciałabym podkreślić, iż

> poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?" w świecie, w którym życie rozpada się na kawałki, złożone z różnych ról i funkcji, które pełnimy w życiu, między którymi jest coraz mniej ciągłości, stanie się bardziej naglące i skomplikowane niż kiedykolwiek wcześniej[30].

Dlatego szczególnie ważne wydaje mi się nadanie relacyjnego charakteru opisywanym przestrzeniom, co w moim odczuciu pozwoli odnaleźć osobom w nich funkcjonującym swoją tożsamość i wzmocni ich poczucie podmiotowości, przynależności i wspólnotowości. Trudno jednak wzmacniać podmiotowość człowieka, jeśli na różnych etapach jego rozwoju traktujemy go jako odrębne byty, wyspecjalizowane do realizacji krótkoterminowych zadań, generowanych w różnych przestrzeniach. Ważne jest dostrzeżenie potrzeby relacyjności pomiędzy tymi przestrzeniami, holistyczne podejście do rozwoju człowieka, z poszanowaniem każdej z tych przestrzeni. Nie będzie dobrego pracownika, jeśli wcześniej nie będzie dobrego ucznia i studenta. Nie będzie dobrego ucznia, jeśli ten nie będzie się uczył w dobrze zorganizowanej, przyjaznej szkole. Nie będzie myślących, samodzielnych, zdolnych do autorefleksji studentów, jeżeli nie damy im szansy na bycie samodzielnymi i samostanowiącymi o sobie jednostkami. Wreszcie, nie będzie „ludzkiego pracownika", jeśli odczłowieczymy go w toku edukacji, koncentrując się na kompetencjach twardych, nie dbając o więzi i relacje. Tylko dbałość o integralność rozwoju człowieka zapewni mu odpowiednie poczucie własnej wartości i pozwoli kształtować postawę zaufania do świata. Instrumentalne podejście do edukacji wyklucza dbałość o podstawowe wartości, które wydają się być fundamentem funkcjonowania w społeczeństwie. Godność, pokora, uczciwość, szacunek do siebie i innych, zaufanie, relacje, wreszcie troska o siebie i innych to kategorie, które częściej stają się konstruktem teoretycznym, tymczasem powinny pełnić rolę życiowych drogowskazów. Odchodząc od tych drogowskazów, coraz częściej, czasami nieświadomie, promujemy narcyzm, brak szczerości, pazerność, podejrzliwość, a te niczym chwasty rozprzestrzeniają się w naszym życiu. Niestety, wadliwy system edukacyjny, zaburzone relacje rodzinne, nowe wyzwania rynku pracy nie wyposażają w wiedzę, która pozwoliłaby dostrzec te chwasty. Brak rzetelnej wiedzy, szum informacyjny, któremu się poddajemy powoduje, że coraz częściej je pielęgnujemy i pozwalamy, by swoją ekspansywnością zakryły najistotniejsze

[29] J. Juul, *Zamiast wychowania. O sile relacji z dzieckiem*, Podkowa Leśna 2016, s. 77.

[30] Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, s. 337.

wartości. Odbudowanie integralnej wizji człowieka wymaga współdziałania wielu osób oraz instytucji i powinno odbywać się na wielu płaszczyznach. Szkoła powinna koncentrować się nie tylko na kompetencjach poznawczych, ale przede wszystkim na wzmacnianiu podmiotowości uczniów i rozwijaniu kompetencji wykonawczych[31]. Zadaniem szkoły nie może być wyłącznie edukowanie, w rozumieniu przekazywania wiedzy oraz wyposażanie uczniów w pakiet sprawności przydatnych z punktu widzenia pracodawców, ale przede wszystkim wspomaganie ich rozwoju emocjonalnego i społecznego. Nie jest to możliwe bez współpracy z rodzicami i zmianą ich podejścia do wychowywania dzieci. Istotne wydaje się także zaprojektowanie zmian w obszarze edukacji wyższej, która powinna nie tylko realizować oczekiwania studentów i podążać za wymaganiami rynku pracy, ale przede wszystkim bronić fundamentalnych wartości uniwersyteckich. I wreszcie pracodawcy, którzy powinni dostrzegać walory młodych pokoleń, czerpać z ich potencjału, pozwalać zmieniać, ale jednocześnie pamiętać o tym, że są też inni, starsi tak samo ważni pracownicy, którzy też zasługują na uznanie i szacunek. Parafrazując słowa M. Boniego, właściwą drogą do przyszłości wydaje się być ta, która nie będzie polegała wyłącznie na dostosowywaniu się do „kogoś lub czegoś" (do dziecka, rodzica, studenta, roszczeniowego pracownika, do zmiany), ale dodatkowo na tworzeniu warunków, by to oni „dali coś z siebie" sobie i światu[32].

BIBLIOGRAFIA

Acuff J., *Zawodowo od nowa*, Wydawnictwo samo sedno, Warszawa 2016.

Alvarez C., *Prawa naturalne dziecka. Rewolucja w edukacji dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2017.

Boni M., *Zakończenie – rekomendacje* [w:] *Raport Młodzi 2018*, Warszawa 2019 na: http://mlodzi2018.pl/files/raport14.pdf.

Chrupała-Pniak M., Chudzicka-Czupała A., *Poza ciemną stroną, czyli jak odkryć i rozumieć trudne sytuacje w pracy ze studentami*, [w:] *Uczyć z pasją: wskazówki dla nauczycieli akademickich*, red. B. Kożusznik, J. Polak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.

Espinoza Ch., *Milenialsi w pracy. 7 umiejętności, którzy powinni posiąść dwudziestokilkulatkowie, by móc pokonywać bariery w życiu i w pracy*, Warszawa 2016.

Harari Y.N., *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2011.

Herbst M., *Reformowanie edukacji* [w:] *Młodzi 2018*, Warszawa 2019, na: http://mlodzi2018.pl/files/raport14.pdf

Honneth, A., *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012.

[31] C. Alvarez, *Prawa naturalne dziecka. Rewolucja w edukacji dla rodziców i pedagogów*, Warszawa 2017.

[32] M. Boni, *Zakończenie-rekomendacje*, [w:] *Młodzi 2018*, Warszawa 2019, s. 232.

Honore C., *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*, Wydawnictwo Drzewo Babel, Warszawa 2008.

Jadczak A., Prognozy dla rynku pracy w 2030 roku, https://itwiz.pl/prognozy-dla-rynku-pracy-2030-roku/*Jakość procesów rekrutacji – raport* na: https://www.aplikuj.pl/user-files/_CMS_/jakosc-procesow-rekrutacji-%E2%80%93-raport-aplikuj.pl.pdf

Jurczyk-Romanowska E., Piwowarczyk M. (red.), Wychowanie w rodzinie tom XIII I/2016, *Współczesna rodzina w kontekstach społecznych i kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016

Juul J., *Zamiast wychowania. O sile relacji z dzieckiem*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2016.

Lahey J., *Nauczka, czyli jak przekuć porażkę w sukces. Wychowawcze pułapki i sekrety*, Buchmann, Warszawa 2016.

Leading the social enterprise: Reinvent with a human focus, https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/5136_HC-Trends-2019/DI_HC-Trends-2019.pdf

Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.

Opozda D., *Stałość i zmienność stylu wychowania w rodzinie w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] *Współczesna rodzina w kontekstach społecznych i kulturowych*, Wychowanie w rodzinie, t. XIII, red. E. Jurczyk-Romanowska, M. Piwowarczyk, Wrocław 2016.

Prognozy dla rynku pracy 2030 na: https://itwiz.pl/prognozy-dla-rynku-pracy-2030-roku/

Raport HC Trends 2019, na: https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/5136_HC-Trends-2019/DI_HC-Trends-2019.pdf

Raport Młodzi 2018, Warszawa 2019, na: http://mlodzi2018.pl/files/raport14.pdf

Sławek T., *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.

Solarczyk-Ambrozik E., *Transformacja pracy i zatrudnienia a kariera zawodowa. Perspektywa jednostkowa i organizacyjna*, [w:] *Uczenie się przez całe życie. Rozwój – kariera – praca*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, M. Barańska M., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Społeczne i podmiotowe uwarunkowania rozwoju młodzieży, red. A. Cybal-Michaska, M. Orłowska, W. Segiet, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza 2018.

Ślusarczyk A., *Helikopterowi rodzice to już przeszłość. Nadchodzą rodzice kosiarki. Poznaj nowy trend w rodzicielstwie*, https://www.babyboom.pl/uczen/wychowanie/helikopterowi-rodzice-to-juz-przeszlosc-nadchodza-rodzice-kosiarki-poznaj-kolejny-trend-w-rodzicielstwie

Uczenie się przez całe życie. Rozwój – kariera – praca, red. E. Solarczyk-Ambrozik, M. Barańska M., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Uczyć z pasją: wskazówki dla nauczycieli akademickich, red. B. Kożusznik, J. Polak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014 .

Wawrzonek A., *Młodzi dorośli i obszary ich (nie)kompetencji*, [w:] *Społeczne i podmiotowe uwarunkowania rozwoju młodzieży*, red. A. Cybal-Michaska, M. Orłowska, W. Segiet, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza 2018.

Wawrzonek, A., *Sukces i jego implikacje dla kształtowania tożsamości młodego człowieka*, [w:] *Uczenie się przez całe życie. Rozwój – kariera – praca*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, M. Barańska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

Michał Nowicki
ORCID 0000-0001-6147-9295

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WARTOŚĆ WYCHOWANIA W RODZINIE LUTERAŃSKIEJ W PIŚMIENNICTWIE STAROPOLSKIM XVI I XVII WIEKU

Abstract. Nowicki Michał, *Wartość wychowania w rodzinie luterańskiej w piśmiennictwie staropolskim XVI i XVII wieku* [The Value of Upbringing in the Lutheran Family in the Old Polish Literature of the 16th and 17th Centuries]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 103-122. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.7

The article deals with the issue of the value of upbringing in the Lutheran family as shown in the Old Polish literature of the 16th and 17th centuries. The first of the two parts discusses the formation of Lutheran educational thought in the context of the development of modern culture, reforms of Martin Luther and the work of Philip Melanchthon. The second part demonstrates the reception of these views in Polish pedagogical texts.
In these texts, several features specific to the Protestant perspective can be distinguished. First of all, it is a strongly emphasized fear of God, a significant role of the father in the upbringing of not only children but also the whole family together with the retinue (following the example of the Roman tradition), and a rather poorly emphasized woman's role in the family (only in the context of her maternal function in the period of necessary care for children). Particular importance was attached to the family itself as an institution established by God, to parenthood and the need to carefully educate offspring, to the personal involvement and efforts of both parents to educate their children.

Key words: history of education, modern history, family, Lutherans

Renesans europejski w sposób szczególny zapisał się w historii wychowania, zarówno w zakresie praktyki edukacyjnej, jak i teorii. Epoka poprzednia oczywiście także interesowała się teorią wychowania, ale najczęściej adresowana była ona do elit społecznych. Wychowanie powszechne ograniczało się w zasadzie do kaznodziejstwa albo teologii. Ta znowu jednak mogła być wykorzystana tylko przez elity intelektualne. Upowszechnienie oświaty śred-

niej oraz tekstów drukowanych w XVI wieku przyczyniło się niewątpliwie do zwiększenia recepcji myśli pedagogicznej w społeczeństwie.

Przyglądając się luterańskim tekstom pedagogicznym z XVI wieku, łatwo zauważyć, że bardzo silnie są one osadzone w antycznej, zwłaszcza chrześcijańskiej, tradycji pedagogicznej. Trudno zresztą wyobrazić sobie, by chrześcijańscy wszak pisarze odcinali się od wzorca rodziny i wychowania, prezentowanego w tradycji biblijnej, skoro to właśnie Biblia była dla nich największym autorytetem. Jest to przecież powszechnie znany trend kulturowy, obecny także w europejskiej myśli pedagogicznej. Dobrym przykładem będzie Giovanni Pico della Mirandola, Erazm z Rotterdamu, czy Jan Ludwik Vives, którzy postulowali powrót do antycznych korzeni i ścisłe powiązanie teorii pedagogicznej z tekstami biblijnymi, a także realizowanie nowego celu wychowawczego, określanego jako *paideia Christi*[1].

Z jednej strony widzimy więc wysoką pozycję i ważną wychowawczo rolę ojca, obecną w tradycji żydowskiej, z drugiej – nowotestamentowy wzorzec świętej rodziny[2]. Podobnie jak w całym ruchu humanistycznym, zauważalna jest też i tutaj swoista fascynacja poglądami Pseudo-Plutarcha, Kwintyliana, Cycerona, czy Seneki, z których pisarze luterańscy czerpali bardzo chętnie i bez skrępowania (przykładem chociażby kwestie karmienia piersią zapożyczone przez Erazma Glicznera od Pseudo-Plutarcha). Nie zapominajmy, że treści pedagogiczne to nie tylko wspomniani teoretycy. Dla propagowania wzorca rodziny wielkie zasługi położyli też Wergiliusz, przedstawiając wzorowe zachowanie Eneasza, jako ojca, Pliniusz Młodszy wychwalający wzajemne uczucia małżeńskie, czy Kato Starszy osobiście wychowujący i piszący nawet podręczniki dla syna[3]. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że w szkołach humanistycznych autorzy ci byli powszechnie „obecni", to oczywiste się stanie, że wzorce rodziny przez nich reprezentowane musiały odpowiednio silnie oddziaływać na uczniów i mieć wpływ na ich późniejsze życie. Jerzy Axer podkreślał zresztą, że w Polsce wykształcił się specyficzny typ recepcji wszystkich najważniejszych autorów łacińskich[4].

Antyczne wzorce wychowania chrześcijańskiego w czasach średniowiecznych konfrontowane były z wzorcami monastycznymi, zalecającymi ascezę,

---

[1] J. Budzyński, *Paideia humanistyczna, czyli wychowanie do kultury. Studium z dziejów klasycznej edukacjiw gimnazjach XVI-XVIII wieku (na przykładzie Śląska)*, Częstochowa 2003, s. 41.

[2] Zob. J. Śledzianowski, *Autorytet rodzicielski w Rodzinie Nazaretańskiej i dzisiaj*, Paedagogia Christiana, 2011, 27, 1. Por. E. Sakowicz, *Wychowanie młodego pokolenia w religii biblijnego Izraela*, Paedagogia Christiana, 2011, 27, 1, s. 25-47.

[3] Więcej na ten temat, zob. A. Stefańczyk, *Pater familias*, Człowiek w Kulturze, 2012, 22, s. 207-227.

[4] J. Axer, *Kultura polska z punktu widzenia mechanizmów recepcji tradycji antycznej. Prolegomena do syntezy*, [w:] *Humanistyczne modele kultury nowożytnej wobec dziedzictwa starożytnego*, red. M. Prejs, Warszawa 2010, s. 57.

zwłaszcza w zakresie wstrzemięźliwości płciowej (chociaż trzeba pamiętać, że deprecjonowanie ciała, chociaż powszechne w średniowieczu, spotykało się z głosami krytyki, także wśród Ojców Kościoła[5]). Średniowiecze doprowadziło też do specyficznego zaniku ojca na scenie wychowawczej, który wówczas pojawiał się tylko epizodycznie, zwłaszcza w traktatach pedagogicznych przeznaczonych dla przedstawicieli elity społecznej[6].

Sytuacja zaczęła się zmieniać w okresie renesansu. I chociaż wczesnorenesansowa teoria pedagogiczna koncentrowała się jeszcze na wybitnych jednostkach i miała raczej jednostkowych odbiorców, to z czasem pojawiły się traktaty takiej rangi, jak *De disciplinis tradendis* Jana Ludwika Vivesa, czy utopijne rozważania Tomasza Morusa, które cieszyły się ogromną popularnością. Jednym z ważniejszych powodów tego było z pewnością „odkrycie dziecka" w tej epoce[7]. Stopniowo też, dzięki rosnącej popularności pedagogiki, teoria zaczęła być adresowana powszechniej także do „zwykłych" ludzi, a nie tylko najbardziej prominentnych osobistości. Zaowocowało to zainteresowaniem społecznym teorią wychowawczą, co w Polsce objawiło się w praktyce tworzenia tak zwanych instrukcji rodzicielskich[8].

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na ogromną zasługę reformacji w rozwoju europejskiej pedagogiki. Zakładając potrzebę osobistej lektury Pisma Świętego i powszechnego dostępu do podstaw wiary, a także propagując model religijności osobistej[9], pojawiła się konieczność odpowiedniego przygotowania intelektualnego wiernych do tego zadania. Z jednej więc strony trzeba było zachęcić ich do edukacji, z drugiej natomiast udostępnić im odpowiednią literaturę w języku narodowym. Dotyczyło to także kwestii wychowawczych. Pamiętać trzeba, że katolicka Europa posiadała solidne za-

---

[5] W. Turek, *Godność ciała ludzkiego według Tertuliana. Analiza komentarzy do tekstów Rdz 1, 26-27; 2, 8; 1Kor 3, 16*, Vox Patrum, 2015, 63, 35, s. 63-75.

[6] *Historia ojców i ojcostwa*, red. J. Delumeau, D. Roche, przekł. J. Radożycki, M. Radożycka-Paoletti, Warszawa 1995, s. 56 i n.

[7] J. Delumeau, *Cywilizacja Odrodzenia*, Warszawa 1987, s. 317.

[8] D. Żołądź-Strzelczyk, *„Pod każdym względem szlachetne ci daję wychowanie". Studia z dziejów wychowania szlachty w epoce staropolskiej*, Wrocław 2017; taż, *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI–XVII w.)*, oprac, i wstępem opatrzyły D. Żołądź-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wrocław 2017; taż, *Przestrogi i nauki dla dzieci. Instrukcje rodzicielskie (XVIII w.)*, oprac, i wstępem opatrzyły M.E. Kowalczyk, D. Żołądź-Strzelczyk, Wrocław 2017; H. Barycz, *Andrzej Maksymilian Fredro wobec zagadnień wychowawczych, Archiwum do Dziejów Oświaty i Wychowania*, 1948, 6; W. Kaczorowski, *Wychowanie Janusza Radziwiłła w świetle instrukcji rodzicielskiej*, Sprawozdania. Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Wydział I Nauk Historyczno-Społecznych, 1984, 19; W. Sokołowski, *Studia i peregrynacje Janusza i Krzysztofa Radziwiłłów w latach 1595-1603 (Model edukacji syna magnackiego na przełomie XVI i XVII wieku)*, Rozprawy z Dziejów Oświaty, 1992, 35, s. 3–35.

[9] Zob. B. Milerski, *Pedagogiczne dziedzictwo protestantyzmu*, Gdański Rocznik Ewangelicki 2012, 6, s. 193; por. K. Meller, *Luterańskie novum w kulturze polskiej XVI w.*, [w:] *Luteranizm w kulturze pierwszej Rzeczypospolitej*, red. K. Meller, Warszawa 2017, s. 13 i n.

plecze teoretyczne w księgach łacińskich, luteranie natomiast, konstytuujący się dopiero, odczuwali potrzebę tworzenia nowych tekstów, zgodnych z duchem swojego wyznania, a więc dostępnych ogółowi, a nie tylko nielicznym, solidnie wykształconym jednostkom. Doskonałym przykładem takiej działalności jest spuścizna wydawnicza Jana Seklucjana, który dostarczył Polakom potrzebnej literatury[10].

Początek znacznego dowartościowania znaczenia rodziny wiążemy z osobą Marcina Lutra, który zrywając z katolickim przywiązaniem do ascetyzmu i życia monastycznego, właśnie w rodzinie znalazł najlepszy sposób na praktykowanie pobożności[11]. W *Dużym Katechizmie* pisał mianowicie, że pobożne, zgodne z czwartym przykazaniem, życie rodzinne, jest lepszym gwarantem zbawienia, niż „cała świętość kartuzów, choćby się zapościli na śmierć i bez przestanku wznosili modły na kolanach"[12]. Luter uznał rodziców za osoby stojące na miejscu Boga, przez co należy się im od dzieci nie tylko miłość, ale także cześć. Stąd też, bez względu na charakter, sposób bycia, czy jakiekolwiek ułomności rodziców, podopieczni winni całkowicie oddawać się ich woli, gdyż jest to zgodne z wolą bożą. Luter tłumaczył, że w pojęciu czci ukrywa się, obok miłości, także karność, pokora i bojaźń, „jakby przed jakimś ukrytym majestatem"[13], natomiast postępowanie zgodne z czwartym przykazaniem przyczyniłoby się do pomnożenia radości, miłości, przyjaźni i zgody, płynących przede wszystkim ze spokojnego sumienia[14]. Sam Luter zresztą nie wyobrażał sobie życia poza małżeństwem, jako że to zostało ustanowione przez Boga i jest tegoż nakazem, „to jest cecha wrodzona natury ludzkiej"[15]. Jemu też zawdzięczamy nowe spojrzenie na seksualność człowieka, współżycie małżeńskie i prokreację, które stają się małżeńskim obowiązkiem. I chociaż już Augustyn podkreślał istotną rolę płodzenia dzieci przy zawieraniu małżeństw, to Luter nadaje temu problemowi nieco wyższą rangę[16].

Wartości rodzinne, w świetle nauczania Marcina Lutra, powinny zostać rozciągnięte także na inne obszary życia społecznego.

---

[10] I. Warmiński, *Andrzej Samuel i Jan Seklucjan*, Poznań 1906, s. 170 i n.

[11] W 1529 r. Luter w przedmowie do dzieła Justusa Meniusa nt. chrześcijańskiego prowadzenia domu podjął się polemiki z ówczesnym zwyczajem troski o zabezpieczenie finansowe swoich dzieci, zamiast dobrego wychowania, zob. B. Milerski, *O pedagogicznych poglądach Marcina Lutra*, Myśl Protestancka, 1998, 1, s. 31.

[12] M. Luther, *Mały Katechizm; Duży Katechizm*, przekł. A. Wantuła, Bielsko-Biała 2000, s. 67.

[13] Tamże, s. 65.

[14] Tamże, s. 67.

[15] M. Luther, *Pisma etyczne*, red. M. Hintz, Bielsko-Biała 2009, s. 140.

[16] J. Podzielny, *Cele związku małżeńskiego według Marcina Lutra*, Roczniki Teologii Ekumenicznej, 2010, 57, 2, s. 146 i n. Augustyn z Hippony podkreślał, że ojcostwo i macierzyństwo cementują związek mężczyzny i kobiety oraz nadają mu wartość ludzką, zob. A. Swoboda, *Ojcostwo Boże i ojcostwo ludzkie w ujęciu św. Augustyna*, Vox Patrum 2015, 63, 35, s. 179.

> Mówiąc o czwartym przykazaniu, należy też coś powiedzieć o różnorakim posłuszeństwie wobec przełożonych, którzy mają prawo rozkazywać i rządzić. Z władzy bowiem rodziców wypływa i pochodzi wszelka inna władza. Jeżeli ojciec sam nie może wychować swego dziecka, bierze nauczyciela, który je uczy; jeżeli jest za słaby, bierze do pomocy swoich przyjaciół lub sąsiadów; jeżeli zaś umiera, przekazuje i oddaje rządy i zwierzchność innym, których się do tego wyznacza. Podobnie też musi mu być podporządkowana czeladź, parobcy i służący, aby mógł zarządzać domowym gospodarstwem. Takim sposobem wszyscy, których nazywa się zwierzchnikami, zajmują miejsce rodziców i od nich muszą wywodzić swą moc i władzę[17].

Przywołany fragment pokazuje, że poglądy Marcina Lutra na rolę ojca w rodzinie osadzone są na gruncie antycznej tradycji, nadającej ojcu (*pater familias*) niemal nieograniczoną władzę. Z tekstów Lutra jasno wynika pierwszorzędna rola ojca w prowadzeniu rodziny i czeladzi oraz wychowywaniu całej społeczności domowej. *Mały Katechizm* pokazuje, że to właśnie na ojcu rodziny spoczywa obowiązek wychowywania wszystkich podopiecznych w wierze, bojaźni i to w bardzo szerokim znaczeniu. To do jego obowiązków należy tłumaczenie wszystkim domownikom zasad religijnych, w możliwie najłatwiejszy i najbardziej zrozumiały sposób[18], a wreszcie pilnowanie ich przestrzegania, ale z zastrzeżeniem, by nie pobudzać swoich dzieci do gniewu[19]. W tym kontekście zresztą doskonale widać inspiracje biblijne, wspólne dla całej tradycji chrześcijańskiej[20].

Poglądy Marcina Lutra i innych działaczy luterańskich (zwłaszcza wysoko cenionego Filipa Melanchtona, zwanego „nauczycielem Niemiec") bardzo szybko rozprzestrzeniły się, docierając także do Polski. Efektowi temu sprzyjała przede wszystkim renesansowa atmosfera otwartości na nowe treści, wzmożona mobilność edukacyjna, przejawiająca się na przykład w zjawisku znanym jako *peregrinatio academica*[21]. Młodzi Polacy wędrując na Zachód, odwiedzali najsławniejsze osobistości, spędzając u nich wiele czasu na dyskusjach. Do Polski natomiast docierali uczeni z Zachodu, przepojeni nowymi nurtami religijnymi, zdolni dzięki swojemu zaangażowaniu porwać dla ducha reformy sporą część społeczeństwa[22]. Takim przykładem może być, działający w Wielkopolsce, Krzysztof Hegendorfer, który ucząc w poznańskiej Akademii Lubrańskiego i korzystając z mecenatu rodu Górków, mógł

---

[17] M. Luther, *Mały Katechizm, Duży Katechizm*, s. 69.

[18] Tamże, s. 26, 29, 31, 34.

[19] Tamże, s. 42.

[20] J. Kułaczkowski, *Wskazania wychowawcze dla ojców w świetle Ef 6, 4*, Paedagogia Christiana, 2008, 22, 2, s. 153.

[21] D. Żołądź-Strzelczyk, *Peregrinatio academica: studia młodzieży polskiej z Korony i Litwy na akademiach i uniwersytetach niemieckich w XVI i pierwszej połowie XVII wieku*, Poznań 1996, s. 40 i nn.

[22] M. Grzywacz, *Reformacja wittenberska i szlaki jej transferu. U źródeł obecności luteranizmu w Rzeczypospolitej XVI w.*, [w:] *Luteranizm w kulturze pierwszej Rzeczypospolitej*, red. K. Meller, Warszawa 2017, s. 90–109.

swobodnie agitować dla wyznania luterańskiego[23]. Utrzymywane były stałe kontakty poprzez regularne wysyłanie listów, często obrazujących znaczną zażyłość[24]. W ślad za tym szła organizacja nowej grupy wyznawców, rozkwitała także twórczość literacka. Chociaż w tym przypadku dominowały polemiki natury religijnej (dogmatycznej), zaczęły pojawiać się także interesujące teksty o charakterze parenetycznym. Część spośród nich stanowi bardzo interesujące źródło dla poznania luterańskich wartości związanych z życiem rodzinnym, a propagowanych na obszarze dawnego państwa polskiego. Poniżej zostaną zaprezentowane najciekawsze głosy w porządku chronologicznym, przede wszystkim z okresu bujnego rozkwitu literatury luterańskiej w Polsce, obrazujące z jednej strony myśl pedagogiczną, a z drugiej także praktykę (przykład pamiętnika Macieja Vorbek-Lettowa)[25].

Obydwa przywołane wyżej *Katechizmy luterańskie* zostały wydane w języku polskim w Królewcu przez Jana Seklucjana i bardzo szybko zostały rozpowszechnione (chociaż tłumaczenia spotkały się z polemiką)[26]. Na szczególną uwagę zasługuje jednak dzieło, które zostało wydane jego staraniem, a którego autorem najpewniej był Stanisław Murzynowski, a mianowicie *Oeconomia albo gospodarstwo. To jest nauka, jako się wszelki krześcijański człowiek w gospodarstwie sprawować ma*[27].

Stanisław Murzynowski, jeden z bardziej prominentnych przedstawicieli polskiego ruchu luterańskiego, zasłużony tłumacz Pisma Świętego na język polski (chociaż wydanego pod nazwiskiem Jana Seklucjana), rozpoczął swoje dzieło dotyczące gospodarstwa domowego od pochwały życia rodzinnego, wierności małżeńskiej, pokornego znoszenia trudów życia codziennego i wytrwałego pozostawania przy wierze chrześcijańskiej. Rodzina, jego zdaniem, została ustanowiona w tym celu, aby ludzie cnotliwie się mnożyli i wychowywali swoje potomstwo ku chwale Bożej. W świetle słów Murzynowskiego, do życia rodzinnego przeznaczony został przez Boga każdy człowiek, bez względu na zajmowane stanowiska czy wykonywane zajęcia. Pojawia się tu-

[23] K. Mazurkiewicz, *Początki Akademji Lubrańskiego w Poznaniu (1519 - 1535). Przyczynek do dziejów rozwoju nauk humanistycznych w Polsce*, Poznań 1921; M. Nowicki, *Vir orator czy vir probus, czyli problem recepcji antycznych wartości wychowawczych w programie wychowawczym Akademii Lubrańskiego*, [w:] *Ku źródłom wartości*, red. P. Orlik, Poznań 2008, s. 313–326.

[24] P. Matwiejczuk, *Humaniści, reformatorzy, przyjaciele. Korespondencja Filipa Melanchtona do Jana Łaskiego*, Rocznik Teologiczny, 2015, 57, 3, s. 347–374; por. O. Bartel, *Filip Melanchton w Polsce, Odrodzenie i Reformacja w Polsce*, 1961, 6.

[25] W niniejszym opracowaniu przedstawionych zostanie tylko kilka źródeł związanych z tą problematyką. Dzięki takiemu zabiegowi możliwe będzie dokładniejsze zaprezentowanie ich treści i dostrzeżenie specyfiki poglądów, sposobu argumentowania i swoistego klimatu życia rodzinnego. Zakładać bowiem należy, że poglądy te odzwierciedlają, przynajmniej w pewnym stopniu i w odniesieniu do niektórych rodzin, faktyczny klimat takiego codziennego życia.

[26] T. Wojak, *Jan Seklucjan – życie i dzieło*, Rocznik Teologiczny, 1984, 26, 1, s. 85, 98 i n.

[27] Tamże, s. 100, tutaj dokładniejsze informacje na temat autorstwa.

taj bardzo czytelna idea całkowitego podporządkowania człowieka woli Bożej[28], dzięki czemu ten zyskać ma wolność od cierpienia, które niosą troski życia codziennego:

> będzie jemu każda praca jakoby nie praca, każda robota jakoby nie robota, bo gdy wszystko w imię boże pocznie, wielką pociechę i roskosz ma w sercu swojem i lekko każdą rzecz sprawi[29].

W tym kontekście nawiązuje też do znanego motywu nowotestamentowego, w świetle którego każdy człowiek powinien pokornie nieść swój krzyż. Dodaje jednak, że nie należy w związku z tym przesadzać i wymyślać sobie dodatkowych cierpień, tylko zdać się na to, co człowiek otrzymuje od Boga[30].

Według niego, nie należy koncentrować się w życiu na zdobywaniu dostatecznej żywności czy bogactwa, ale poświęcić się pracy dla zachowania pobożnego pokoju i powszechnego dobra. Temu służyć ma właśnie odpowiednie wychowanie dzieci w dobroci, posłuszeństwie, cnocie i bogobojności. Odpowiedzialność za to Murzynowski kładł na barki ojca[31], ale podkreślał, że wychowanie należy również do zadań matki[32], chociaż ta powinna być podporządkowana mężowi, a to ze względu na pierwszeństwo stworzenia i grzech pierworodny[33]. Należy zauważyć, że pogląd ten nie był charakterystyczny tylko dla luteran, w okresie staropolskim katolicy raczej w jeszcze większym stopniu wiązali kobietę z życiem rodzinnym[34]. Tak zarysowany obraz rodziny, zgodny w swoich podstawach z poglądami Marcina Lutra, stanowi pewnego rodzaju wzorzec rodziny luterańskiej, opartej na pewnych i stałych wartościach, i wprost, świadomie, odnoszącej się do nich.

Naczelne miejsce należało według niego do ojca rodziny (ojca czeladnego), a wynikało ono z prawa Bożego. Do zadań męża należało przede wszystkim zapewnić rodzinie i czeladzi pożywienie, bezpieczeństwo i naukę Bożą[35].

---

[28] Zob. ostatnio M.M. Kacprzak, *O wolności chrześcijańskiej i niewolnej woli. Luterańska antropologia i aksjologia wobec renesansowych pytań o godność człowieka*, [w:] *Luteranizm w kulturze pierwszej Rzeczypospolitej*, red. K. Meller, Warszawa 2017, s. 201–259.

[29] [S. Murzynowski], *Jana Seklucyana Oeconomia albo gospodarstwo: 1546*, red. Z. Celichowski, Kraków 1890, s. 19.

[30] Tamże, s. 73.

[31] Tamże, s. 24.

[32] Tamże, s. 32.

[33] Tamże, s. 34-35, 39. Dalej Murzynowski dowodzi, że ze względu na wiarę w Jezusa Chrystusa wszyscy ludzie, bez względu na pochodzenie społeczne i płeć, powinni przede wszystkim mocno trwać w prawdziwej wierze, „czyniąc jednak każdy swemu zawołaniu dosyć wedle stanu swego" (s. 36 i n.).

[34] D. Żołądź-Strzelczyk, *„Jako rządzić mają rodzice córki swe". Poglądy na wychowanie kobiet w XVI-XVIII w.*, [w:] *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, red. W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 1998, s. 58.

[35] [S. Murzynowski], *Jana Seklucyana Oeconomia albo gospodarstwo*, s. 28.

Autor rozpatrywanego dzieła podkreśla, że ojciec winien odkładać na bok wszelakie sprawy doczesne i całą swoją energię oraz majątek poświęcić wychowaniu dzieci w cnocie i pobożnych naukach (gruntownie)[36]. Warto przy tej okazji przywołać starorzymski wzorzec ojca-wychowawcy – Katona, którego osoba została wskazana przez Murzynowskiego, chociaż tylko jako poboczny wątek erudycyjny[37].

Stanisław Murzynowski w sposób szczególny dostrzegał jednak trudy związane z wychowaniem potomstwa, zwłaszcza te przypisane macierzyństwu już w okresie prenatalnym („ciężka a boleściwa rzecz jest niewieście brzemienno chodzić"[38]) i podczas porodu, którego bóle związane są z wolą Bożą[39]. Zalecał on, by z pokorą wytrzymywać wszelakie cierpienia i oddać się w tym Bogu, gdyż wszystko dzieje się ze względu na pewien porządek i ostatecznie każdy ma obiecaną Bożą pomoc i zbawienie. Warunkiem jest pilna służba Bogu w codziennych obowiązkach, wypełniona dobrymi uczynkami i cierpliwością[40], ponieważ, jak pisał Murzynowski za Listem do Tymoteusza, „niewiasty będą zbawione przez rodzenie dziatek swoich, jeśli w wierze zostaną"[41].

> Ma też wszelka krześciańska matka czeladna dziatki z pilnością wychować i ku służbie a bojaźni bożej, tudzież też i ku wszelkiej cnotliwości prowadzić a trzymać nauką i dobrym przykładem[42].

Nauka ze strony matki powinna odbywać się prywatnie, w domu[43]. Tutaj zresztą koncentrowały się wszystkie ich obowiązki. Jako uzupełnienie można dodać, iż Murzynowski oczekiwał od kobiet, że będą nie tylko poddane i posłuszne swoim mężom, ale też zachowają wszelaką obyczajność i będą „łagodnego a cichego ducha", które to cnoty uznał za najszlachetniejsze klejnoty, mogące zdobić kobietę[44]. Zwraca on także uwagę na to, by kobiety nie interesowały się sprawami, które nie należą od ich obowiązków oraz dbały o dobro wspólne, pochodzące z pracy męża. Zwłaszcza, by pilnie go strzegły, pożytecznie sprawowały i jego nie umniejszały ze względu na pragnienie niepotrzebnych zbytków[45].

---

[36] Tamże, s. 46 i n.
[37] Tamże, s. 48 i n.
[38] Tamże, s. 37.
[39] Tamże, s. 32.
[40] Tamże, s. 31.
[41] Tamże, s. 34 i n.
[42] Tamże, s. 32.
[43] Tamże, s. 34 i n.
[44] Tamże, s. 39.
[45] Tamże, s. 43.

Odrębny niejako rozdział pracy Murzynowskiego stanowią wskazówki dotyczące wychowania dzieci, problemu, jak widać, o pierwszorzędnym znaczeniu.

> Napirwej, że domowe wychowanie jedno dla dziecinnego wychowania od Boga jest zrządzone i ustawione, aby były wychowany dobrze, ku czci i ku chwale naprzód panu Bogu, i tudzież też ku pocieszeniu i ku pożytku pospolitego dobra, abowiem jako z młodych cielątek wielkie krowy i woły bywają [...], tak też z dzieciństwa musimy rozumne a mądre ludzie wychować, którzyby ziemiam i ludziem mogli pożyteczni a godni być[46].

Warto zwrócić uwagę na korzyści płynące z wychowania nie tylko dla najbliższej rodziny, ale też i dla „dobra pospolitego". Interesujący jest wątek wspólnotowy u Murzynowskiego, który dosyć ostrożnie się pojawia w niektórych miejscach jego dziełka. Mianowicie, z jednej strony zwraca uwagę na fakt, iż dzieci wychowywane są między innymi dla pożytku powszechnego, z drugiej natomiast zaleca wychowywanie ich w poczuciu troski i wdzięczności dla Boga za wszystkie dobra powszechne, to znaczy publiczne. Wszystko oczywiście miało być realizowane poprzez służbę Bogu i w prawej bojaźni przed gniewem Bożym. Mając to na uwadze, dzieci winny w każdej sytuacji wzywać Boga, wierząc jego obietnicom i mieć na uwadze jego przykazania oraz perspektywę „srogiego sądu"[47]. Pomocni w tym powinni być rodzice, utrzymując dzieci w odpowiedniej karności, zwłaszcza w młodszym wieku, gdyż „młodych nałóg starszych jest uczynek"[48]. Podkreślał jednak, że należy zachowywać umiar w karaniu i unikać okrucieństwa, chociaż, jego zdaniem, kary cielesne są często niezbędne[49].

Murzynowski bardzo zwracał uwagę na konieczność unikania próżnowania. Należało zapewnić dzieciom odpowiednie zajęcie, nie tyle dla „zapracowania" na swoje dobro w domu, ale ze względu na ryzyko wystąpienia u nich takich wad jak: łgarstwo, pijaństwo, skłonność do hazardu, złodziejstwa i innych negatywnych zjawisk. Autor podkreślał wyraźnie, że uwaga ta odnosi się zarówno do wychowania chłopców, jak i dziewcząt.

Podobnie jak Marcin Luter, tak i Murzynowski nakazywał posyłanie dzieci do szkoły i utrzymywanie ich w pilności nauki, przede wszystkim dla należytego zrozumienia Pisma Świętego, ale też dla pożytku powszechnego[50]. Przy tej okazji krytykował on współczesną sobie praktykę unikania edukacji

---

[46] Tamże, s. 44.

[47] Tamże, s. 44 i n.

[48] Tamże, s. 45.

[49] Tamże, s. 47.

[50] Por. M. Luther, *Do burmistrzów i rajców wszystkich miast w Niemczech, iż powinni zakładać i utrzymywać szkoły chrześcijańskie*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, wydanie drugie zmienione, wyb. i oprac. S. Wo-

szkolnej, a dbania jedynie o uzyskanie odpowiednio atrakcyjnego uposażenia w postaci kanonii czy biskupstwa. Murzynowski kierował do rodziców ważkie argumenty, przemawiające za koniecznością edukacji szkolnej, a mianowicie przygotowanie młodego umysłu do podjęcia jakiegokolwiek zajęcia w przyszłości, w tym także kaznodziejskiego[51].

Dosyć zbliżone poglądy do Murzynowskiego, w kwestii wartości rodzinnych i wychowawczych, miał Erazm Gliczner Skrzetuski, jeden z najbardziej aktywnych i wszechstronnych działaczy reformacyjnych (na polu politycznym, teologicznym i pedagogicznym)[52]. Jego traktat pedagogiczny został opublikowany w 1558 roku, a więc zaledwie 12 lat po rozprawce Murzynowskiego. We wstępie do tego dzieła Erazm Gliczner dokonał ważnego spostrzeżenia, że człowiek, chciałoby się rzec, jest „istotą społeczną"[53]. Pisał mianowicie, że ludzie, „będąc w towarzystwie z sobą, mieli porozumienia około swego postanowienia i mięszkania na świecie", a stało się tak za sprawą woli Bożej, dzięki której także, z dwojga ludzi miało się począć potomstwo, na chwałę Bożą, cześć i sławę. Rodzice też, a zwłaszcza ojciec, powinni szczególnie troszczyć się o wychowanie dzieci, gdyż są one skarbem ojczyzny[54]. Wokół tych zagadnień koncentruje się problematyka traktatu.

W kontekście małżeństwa Gliczner rozważał kilka istotnych problemów, a mianowicie: dobór małżonków, płodzenie dzieci i rozkład obowiązków. Nad zagadnieniem zawarcia małżeństwa młodych ludzi, według Glicznera, w zasadzie powinni czuwać rodzice, biorąc pod uwagę kilka istotnych spraw. Jako wiek odpowiedni dla tego Gliczner przyjął za Arystotelesem dla kobiety 18 lat, dla mężczyzny natomiast 36[55]. Dodał jednak od siebie uwagę, że w sytuacji młodych mężczyzn, jeśliby zauważalne było ryzyko wchodzenia przez nich w nieprawe związki ze względu na cielesne popędy, ojciec, zgodnie z nauką św. Pawła, powinien pomyśleć o ożenku odpowiednio wcześniej[56]. Autor

łoszyn, Kielce 1995, s. 299 i n., który wiązał edukację szkolną z potrzebami prywatnymi i publicznymi.

[51] [S. Murzynowski], *Jana Seklucyana Oeconomia albo gospodarstwo*, s. 45 i n.

[52] E. Gliczner Skrzetuski, *Książki o wychowaniu dzieci barzo dobre, pożyteczne i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą*, red. W. Wisłocki, Kraków 1876; por. A. Danysz, *Erazm Gliczner jako pedagog. Studyum nad pierwszą pedagogiką polską*, Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego, 1911, 38, s. 3 i n.; A. Krawczyk, *Rola rodziny, religii i społeczeństwa w wychowaniu człowieka według Erazma Glicznera*, [w:] *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2010, s. 459-478.

[53] Oczywiście zagadnienie to, mające swoje źródło jeszcze w pismach Arystotelesa, stało się powszechne na gruncie pedagogiki chrześcijańskiej, ostatnio na ten temat: B. Kiereś, *Personalistyczny wymiar wspólnotowego życia w rodzinie. Kontekst cywilizacyjny*, Paedagogia Christiana, 2015, 36, 2, s. 195-208.

[54] E. Gliczner Skrzetuski, *Książki o wychowaniu dzieci*, s. 3 i n.

[55] Tamże, s. 129.

[56] Tamże, s. 130 i n.

zwrócił także uwagę na pochodzenie społeczne małżonków, twierdząc, że nierówność w tych kwestiach może rodzić rozmaite problemy[57]. Zdecydowanie więcej uwagi poświęcił on jednak sprawom moralnym, co ciekawe jednak, tylko w odniesieniu do kandydatki na małżonkę. W jego opinii, powinna się ona charakteryzować nieskazitelną opinią, cnotą, statecznością i brakiem sławy czy rozgłosu wśród „rymotwórców"[58]. Ważne miejsce w tym zajmuje oczywiście także czystość cielesna, przeciwstawiona nierządowi[59]. W kwestiach urody zauważył, że ma to drugorzędne znaczenie, aczkolwiek zgodnie z obiegową opinią (co podkreślał), brzydota nieodłącznie jest związana ze złem. Najlepszym rozwiązaniem zatem jest połączenie urody z cnotą: „dobra a cnotliwa żona wielkie jest ochędożeństwo małżonka każdego"[60]. Na pierwszym miejscu jednak postawił on bojaźń Bożą, rozumianą w ten sposób, iż Bóg winien zawsze być przedmiotem rozważań i celem wszelakiego działania. „Zaprawdę, niemasz nic lepszego małżonkowi po żenie swej poznawać, jedno samo nabożeństwo: kiedy ona o Boga będzie dbała, w słowie sie Bożem kochała, często sie Bogu modliła, a jemu samemu służyła"[61]. Interesujące jest, iż od doboru małżonki Gliczner w znacznym stopniu uzależniał życie religijne całej rodziny. Rodzina może żyć w pełni szczęścia wówczas, „gdy małżonkowie sie sami między sobą dobrze rządzą, poćciwie sie obchodzą, a w bojaźni Bożej mięszkają, a w tem gdy sie dodrze [!] mają, na niedostatek nie skarżą"[62].

Niebagatelne znaczenie dla życia rodzinnego miało posiadanie potomstwa, co jest według Glicznera wolą Bożą, ale potomstwa z prawego łoża. Wielką wartością dla niego była wierność małżeńska, której poświęcił całkiem sporo miejsca w swojej rozprawie. Warto tutaj zauważyć tylko, że w świetle jego opinii, owoc współżycia pozamałżeńskiego, czyli dziecko z nieprawego łoża, oprócz wykluczenia społecznego, oczekiwać powinno także pewnego rodzaju odrzucenia przez Boga („płód nieprawy (…) u Boga mało co miejsca ma", „takowe dzieci (…), są przed Panem Bogiem jako błoto a wszelaka nieczystość")[63].

Zrodzone dzieci powinny stać się przedmiotem bardzo starannego wychowania, któremu Gliczner poświęcił najwięcej uwagi, a które powinno być przepełnione miłością (co jest naturalne w rodzinie, jak zauważył)[64] i trwać

[57] Tamże, s. 132.
[58] Tamże, s. 7.
[59] Tamże, s. 134.
[60] Tamże, s. 132-133, 137.
[61] Tamże, s. 134.
[62] Tamże, s. 138.
[63] Tamże, s. 11-14.
[64] Tamże, s. 56, dodaje też: „Ta miłość tedy nie z okrucieństwa, nie z żadnej furyej, nie z hańbienia wyrastać ma, ale z takiego umysłu, któryby pomagał obojej stronie, i ojcowi i synowi".

nieustannie aż do śmierci rodziców[65]. Tutaj jednak, ze względu na charakter pracy, skupimy się tylko na niektórych kwestiach. Nadrzędnym celem wychowawczym jest przygotować dzieci do odnalezienia „królestwa niebieskiego a sprawiedliwości Bożej", inne wartości mają znaczenie drugorzędne[66]. Co ciekawe, stwierdzenie to można uzupełnić też ważną uwagą z dalszej części traktatu, mianowicie:

> Pamiętać na to mają [rodzice – M.N.], iż nie na rozkosz Pan Bóg człowieka chciał mieć, ale na cnotę ku poznaniu Bóstwa swego, aby człowiek dobry żywot wiódł, a jego znał i miłował, na co sie snadź mieć nie będzie, jeźli za noworosłych lat fundamentu jakiego ku temu sobie nie zamierzy a nie założy[67].

Żałować trzeba, iż ten wątek filozoficzno-teologiczny nie został dokładniej przedstawiony, ponieważ nie był zbyt często podejmowany w literaturze typowo pedagogicznej tego czasu. Także Stanisław Murzynowski w omawianym dziele kwestie epistemologiczne całkowicie przemilczał. U Erazma Glicznera Skrzetuskiego natomiast dopatrywać się możemy wpływów nurtu *devotio moderna*, odchodzącego od religijnego formalizmu i dążącego do zwrócenia się człowieka do własnego wnętrza, gdzie należało szukać poznania.

Widzimy więc, że do zadań rodziców będzie należało przygotowanie tego właśnie fundamentu, który pozwoli dziecku w przyszłości osiągnąć poznanie Boga i, w domyśle, doznać szczęścia. Realizacja tego postulatu miała się odbywać na kilka sposobów: poprzez zapewnienie dziecku chrztu[68], odpowiedni przykład, pilnowanie pobożności oraz utrzymywanie karności. Rodzice więc powinni mieć dbałość zarówno o swoją mowę, jak i czyny. „Bo cóż inszego jest dziecię zgorszyć, jedno mu z siebie zły przykład a pochop dać, aby też tego naśladowało, coby u nas albo usłyszało albo ujrzało"[69].

Rodzice winni zatem dawać dzieciom dobry przykład, zwłaszcza w najmłodszym okresie, gdyż „w czem się nałoży dziecię z młodu, w tem zatwardnieje zawżdy, tak że go trudno będzie w więtszych leciech naprawić". Oprócz tego powinni też odpowiednio wyważyć metody wychowawcze tak, aby poprzez „wielkie kochanie a pieszczenie" nie „zepsuć" dziecka, ale też zbyt wielką karnością nie wyrządzić jakiejś szkody („bezmierne a zapamiętliwe karanie więcej gorszy i kazi, niż pomaga")[70]. Chowanie dziecka w nadmiernych rozkoszach, wśród nieustających delicji i folgowaniu własnej woli może, zdaniem Glicznera, wyrządzić mu wiele szkody. Za dobry wzór stawia on

---

[65] Tamże, s. 139.
[66] Tamże, s. 25 i n.
[67] Tamże, s. 41.
[68] Tamże, s. 25.
[69] Tamże, s. 32 i n.
[70] Tamże, s. 38-42, 53.

wychowanie u „dobrego" ziemiaństwa, gdzie „synowie u ojców swych ani dosypiają, ani też nazbyt sobie rozkoszują". Do dobrego wychowania wystarczy skromny ubiór (któremu zresztą autor poświęca wiele uwagi) i zapewnienie odpowiedniego zajęcia, dzięki któremu może wyrosnąć z młodzieńca człowiek „biegły i ćwiczony[71]". Syn powinien więc ćwiczyć się w godnych obowiązkach, które podobają się Bogu, i których młody człowiek by się nie wstydził przed innymi ludźmi[72]. Odpowiednim zajęciem dla dziecka jest, w jego mniemaniu, nauka w szkole, której poświęcił wiele uwagi, posiłkując się poglądami na przykład Kwintyliana, podkreślając przy tym, że obowiązkiem rodziców, a zwłaszcza ojca, jest zadbanie o odpowiedniego nauczyciela i dozór nad postępami w nauce[73]. Dla osiągnięcia dobrego efektu wychowawczego dzieci powinny także przywyknąć do „mierności a stateczności i szczyrości" i unikać rzeczy, zwróconych ku światu zewnętrznemu. Ważne jest, by nie pozwolić dziecku wyrastać w uczuciu pychy i swawoli. Wymaga się od niego także obyczajności[74]. Wizję dobrze wychowanego człowieka najlepiej zresztą przedstawiają słowa samego autora:

> My żeśmy się uczyli, a czas na naukach niemały nałożyli i strawili, nie dla czego inszego to w nas było, jedno abyśmy wżdam ku jakiemu kresowi przybieżeli, z nauką sie naszą między inszymi popisali, czyniąc to dla pospólnego pożytku: naprzód, aby Pan Bóg był w rodzaju ludzkim poznan, czcion, ważon i chwalon; rzecz pospolita krześciańska przez nas była zapomożona i podpierana; naostatek ojczyźnie, rodzicom, przyjacielom, krewnym, powinowatym i inszym ludziom wspołek, żebyśmy sie dobrze, pocześnie postawili, z nas aby im słowo dobre i pociecha dobra urosła[75].

Dwa przedstawione powyżej teksty, wzajemnie się uzupełniające, dają już całkiem spore wyobrażenie na temat luterańskich wartości rodzinnych, krzewionych na terenach ówczesnego państwa polskiego. Obraz ten warto jeszcze uzupełnić jednym interesującym głosem, mianowicie Marcina Kwiatkowskiego, zaprezentowanym w dziele *Książeczki rozkoszne […] o poćciwym wychowaniu*..., a wydanym „nakładem ubogim" w 1564 roku, w celu uzyskania posady nauczyciela księcia pruskiego Albrechta Fryderyka. Zauważyć można, że te trzy rozprawki pojawiły się w zbliżonym czasie, i to w momencie wzmożonej aktywności protestanckiej na terenie Rzeczypospolitej, co daje nam doskonałe możliwości poznawcze. Warto jeszcze podkreślić, że dzieło ogłoszone przez Kwiatkowskiego nie jest jego oryginalnym osiągnięciem, a jedynie tłumaczeniem niezmiernie popularnego i docenianego powszechnie

[71] Tamże, s. 47.
[72] Tamże, s. 43.
[73] Tamże, s. 61-119.
[74] Tamże, s. 50.
[75] Tamże, s. 119.

dzieła Piotra Pawła Wergeriusza (Starszego)[76]. Stąd też ograniczymy się tutaj do uwypuklenia tylko najważniejszych kwestii.

Wergeriusz w pierwszym miejscu omawiał wychowanie dzieci wysokiego pochodzenia społecznego, podkreślając, że aby korzystać z przypadających im w udziale godności, powinni „nazacniejsze a naznamienitsze wszystki postępki z siebie pokazować" i wyćwiczyć się w najprzedniejszych naukach[77]. Nie należy zważać na przyziemne wartości, jak bogactwa, chwała, piękność, uroda, przyjaciele, rozkosze, ale starać się o „owoc cnót", który trwa wiekuiście. „Abowiem zawżdy ma być wzgląd na cnotę i ku zacnym sprawom ma być napięty umysł, a o żywot niewiele się mamy starać"[78].

Dla osiągnięcia takiego celu, z jednej strony młodzieniec winien obrać sobie jednego lub więcej doświadczonych mężów, których mógłby naśladować w obyczajach i cnotach, z drugiej zaś „starsi" winni stanowić przykład „statecznej powagi"[79]. Opiekunowie powinni ustrzec dziecko przed możliwością występku. Jednym z przykładów jest chociażby unikanie kłamstwa poprzez maksymalne ograniczanie możliwości wypowiadania się młodzieńca[80]. Umysł jego powinno się przyzwyczajać do cierpliwości, a ciało do rycerstwa, żeby przez „ukurzenie piaskiem" i pot przyzwyczajał się do pracy[81]. Przykładem do naśladowania miałby być w świetle tej pracy ojciec Ubertyn, do którego autor kierował dzieło, napisane w formie listu. Otóż ojciec ten miał w szczególny sposób wychwalać cierpliwość w pracy i własnym przykładem to potwierdzać, nie zważając przy tym na „ciążkość ciała swego"[82]. Nieco uwagi poświęcono także ubiorowi, który powinien być odpowiedni dla stanu człowieka, „poczciwy" i nie „nazbyt przesadzony"[83].

Dużą wartość przypisywał Wergeriusz edukacji szkolnej w dziedzinie sztuk wyzwolonych, czyli nauk godnych człowieka wolnego, skutkujących w pierwszej kolejności cnotą, a dalej czcią i chwałą. Dowodził, iż należy ją rozpoczynać od najwcześniejszych lat, gdy umysł jest najchłonniejszy, a kontynuować także w „starych leciech"[84]. Zdobyte w ten sposób wykształcenie

---

[76] M. Kwiatkowski, *Marcina Kwiatkowskiego Książeczki rozkoszne o poczciwem wychowaniu dziatek 1564 i Wszystkiej Lifflanckiej Ziemi opisanie 1567*, red. Z. Celichowski, Kraków 1889 [cytuję według wydania z 1889, por. też M. Kwiatkowski, *Pisma: edycje królewieckie 1564-1577*, red. M. Pawlak, Bydgoszcz 1997].

[77] Tamże, s. 15.

[78] Tamże, s. 59.

[79] Tamże, s. 20 i n.

[80] Tamże, s. 22 i n.

[81] Tamże, s. 57 i n.

[82] Tamże, s. 59.

[83] Tamże, s. 72.

[84] Tamże, s. 31. Por. K. Ratajczak, *Vergerio Piotr Paweł Starszy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII *V-Ż*, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 7 i n. Tam dalsza literatura.

należało wykorzystywać nie tylko dla własnego dobra, ale także dla dobra powszechnego (Rzeczypospolitej)[85].

Niewielkie to dziełko daje nam ciekawą wskazówkę, dotyczącą luterańskiego spojrzenia na problematykę rodziny i wychowania. Otóż, należy mieć świadomość, że tłumaczenie tego traktatu na język polski nie mogło być przypadkowe i w oczach Marcina Kwiatkowskiego musiało uchodzić za przydatne i zgodne z wartościami przez niego wyznawanymi. Widzimy zatem, podobnie jak u Erazma Glicznera, ogromną wagę, przypisywaną kształceniu w sztukach wyzwolonych, zwłaszcza wiarę w skuteczność edukacji dla osiągnięcia szczęścia jednostkowego, rodzinnego i powszechnego. W utworze tym widoczne jest także przekonanie o przeważającej wartości wychowania dziecka w najwcześniejszym okresie jego życia, stąd też największa odpowiedzialność spoczywa każdorazowo na barkach rodziców, a zwłaszcza ojca. Warto w tym kontekście odnieść się więc do bezpośredniej relacji takiego ojca, związanego z prezentowanymi wartościami, dzięki czemu można będzie dokonać próby oceny stopnia realizacji postulowanych wartości w życiu codziennym.

Możliwość takową daje nam wyjątkowa spuścizna po Macieju z rodu Vorbek-Lettow, w postaci jego „Skarbnicy pamięci", spisywanej w XVII wieku[86]. Autor tego dzieła pochodził z niezbyt zamożnej szlachty, ale ojciec zaplanował dla niego karierę lekarską, stąd otrzymał on gruntowne wykształcenie, które rozpoczęło się nauką w szkole przy wileńskim zborze luterańskim. Związki Lettowa z wyznaniem luterańskim były silne. W starszym wieku stał się dość aktywnym działaczem na tym polu.

W tekście od samego początku uderza szczególna rola ojca autora. Z jednej strony, co całkowicie dla pamiętnikarza jest oczywiste, decydował on o losie syna, powierzając go nauce odpowiednim nauczycielom i wysyłając na studia zagraniczne, z drugiej zaś cieszył się wielkim szacunkiem syna, który z perspektywy czasu zwie go „rodzicem miłym" i „rodzicem dobrodziejem"[87], chociaż ten potrafił w ostrych słowach go karcić i zmieniać synowskie postanowienia[88]. Odnotować także należy charakterystyczne dla ducha pobożności luterańskiej poddanie woli Bożej i uznanie całkowitej odeń zależności.

> Co dobrze uważając, wziąwszy Pana Boga na pomoc, który mną samym, pamięcią i wszystkim, co z szczerej łaski i szczodrobliwości Boskiej ręki mam, podług woli i upodobania swego władnie i kieruje[89].

---

[85] Tamże, s. 35.

[86] M. Vorbek-Lettow, *Skarbnica pamięci: pamiętnik lekarza króla Władysława IV*, Wrocław-Warszawa 2006.

[87] Tamże, s. 13, 15.

[88] Tamże, s. 29 i n.

[89] Tamże, s. 23.

Wiara w prowidencję boską widoczna jest na kartach całego pamiętnika, zwłaszcza w odniesieniu do sytuacji zagrożenia albo wdzięczności. Takich zaś nie brakowało w życiu autora.

Ojciec Macieja Lettowa (w przeciwieństwie do dziadka) wiele uwagi poświęcał edukacji szkolnej syna, bezpośrednio interesował się nauczycielami i programem szkolnym, dbał też o czystość języka polskiego syna (spostrzegłszy pewne problemy w tym względzie, wynikłe z długiego przebywania w środowisku niemieckim, nakazał synowi powrót do Wilna), czuwał wreszcie bardzo pieczołowicie nad jego edukacją religijną[90].

Życie rodzinne Lettowa, w świetle jego wspomnień, można uznać za wzorowe dla rodziny luterańskiej. Zawarcie małżeństwa bardzo szybko zaowocowało licznym potomstwem, a wspólne życie przepełnione było bojaźnią Bożą (na co wskazuje np. wypadek małżonki Macieja w browarze, uznany przez niego za karę za własne grzechy), pobożnością (w odniesieniu do nowo narodzonego dziecka: „aby rósł na chwałę Jego świętą”[91]) i cierpliwym oddaniem pracy (już jako nowożeniec, łamiąc obyczaje, Maciej Lettow podążył za swoim protektorem na wyprawę jako medyk obozowy, w kolejnych okresach tylko krótko przebywając w domu[92]).

Bardzo wyraźna w pamiętniku jest miłość Macieja do swojej rodziny i ogromne do niej przywiązanie. Z wielkim szacunkiem, oddaniem, miłością i wdzięcznością wypowiadał się o swoich rodzicach. O własnej żonie, dzieciach i wnukach wypowiadał się w sposób stateczny i spokojny, ale przepojony troską i miłością. W tekście widać wiele tego przykładów przy informacjach o narodzinach dzieci, ich chorobach, czy śmierci. Ta, w odniesieniu do jego dzieci czy wnuków, pojawiała się dosyć często. Kiedy zmarł jego syn Władysław, pisał: „z niewypowiedzianym żalem moim w Warszawie z tego ziemskiego błotnego padołu do przybytków wiekuistych przeniesion jest”, a wkrótce po tym, po śmierci wnuka Władysława: „broń nas Chryste Jezu w przyszły czas od podobnego smętku i żalu”[93].

W kolejnym roku, jak opisuje to Lettow, miał miejsce podczas wspólnej podróży rodziny Lettowów z dworem królewskim pożar w ich gospodzie, podczas którego zaginęli jego dwaj synowie, wskutek czego małżonka autora płakała i „łamała sobie ręce, pod zamkowym murem leżąc”, on sam zaś tak o sobie pisał: „ja sobie lamentuję, jak nieswój tam i sam po zamku padam, dziatek szukam”. Po ich szczęśliwym odnalezieniu odnotował natomiast: „O jaka tam była radość, kiedyśwa ich zdrowych oglądali!”. Lettow zresztą

[90] Tamże, s. 31 i n.
[91] Tamże, s. 140.
[92] Tamże, s. 63 i n.
[93] Tamże, s. 142 i n.

utracił w tym pożarze znaczną część swojego dobytku i dokumentów, gdyż „zaraz wszystkich rzeczy odżałowawszy" ratował małżonkę i dzieci („maluczkie synaczki moje")[94].

Zdaje się, że uwagi te wystarczająco dobrze ukazują, że wartości opisywane w teorii znajdowały odzwierciedlenie także w praktyce życia codziennego. Pamiętać jednak należy, że ukazują one wartości uniwersalne dla kultury chrześcijańskiej, nie tylko protestanckiej.

Podsumowując powyższe rozważania i prezentację, można ostrożnie wyodrębnić kilka cech specyficznych dla poglądów protestanckich. Będzie to przede wszystkim bardzo mocno podkreślana bojaźń Boża, rozumiana dosłownie i raczej różna od „zwykłej" pobożności, która jest oczywiście cechą charakterystyczną wychowania w ogóle w epoce staropolskiej[95]. Po drugie, w tekstach luterańskich bardzo silnie podkreślana jest rola ojca w wychowaniu nie tylko dzieci, ale wręcz całej rodziny, wraz z przynależną czeladzią (na wzór tradycji rzymskiej). Ojciec uznany został w rodzinie za swoistego zastępcę Boga, jego pełnomocnika, posiadającego bardzo szerokie kompetencje, ale też podlegającego licznym obwarowaniom. Pokreślić jednak wypada, że wyżej analizowani autorzy silnie wskazywali na znaczącą rolę matki w wychowaniu i utrzymaniu całej rodziny, od której zaangażowania i roztropności zależy dobro wszystkich jej członków. Pamiętać zaś należy, że o doniosłej roli kobiety w rodzinie rzadko pamiętali staropolscy teoretycy wychowania i to w zasadzie przy okazji jej funkcji macierzyńskiej, w okresie niezbędnej opieki nad dziećmi[96].

Szczególne znaczenie przypisywano samej rodzinie, jako instytucji ustanowionej przez Boga. Z powyższych tekstów jasno wynika, że małżonków powinno się dobierać w sposób pieczołowity i uwzględniać wolę młodych ludzi. Związek powinien być przepełniony miłością, wzajemnym oddaniem, szczerością i zaufaniem oraz uczciwością. Bardzo łatwo zestawić to z uderzającym zepsuciem obyczajów, zwłaszcza w odniesieniu do warstwy magnackiej, gdyż tam było to najwyraźniej zauważalne[97]. Zadaniem, przy którym małżonkowie mieli się łączyć w staraniach, było przede wszystkim wychowanie potomstwa w wyznawanych wartościach. Warto zauważyć, że założenia

---

[94] Tamże, s. 148-150.

[95] Por. uwagi dotyczące postulatów wychowawczych Jana Firleja, D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002, s. 212.

[96] Tamże, s. 198-200; por. D. Żołądź-Strzelczyk, *Rola matki w opiece nad dzieckiem w nowożytnej myśli i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, red. R. Grzybowski i in., Toruń 2015, s. 324-337.

[97] W. Czapliński, J. Długosz, *Życie codzienne magnaterii polskiej w XVII wieku*, Warszawa 1982, s. 33-38.

te kontrastują z częstym w renesansie obrazem rodziny, opartej na zasadach ekonomicznych, chociaż pamiętać trzeba, że nie brakowało wówczas także i związków romantycznych, obrazujących doskonałą przyjaźń małżonków[98].

Niewątpliwą zasługą teoretyków luterańskiego wychowania było upowszechnienie poglądów antycznych i wczesnochrześcijańskich, podkreślających wartość rodzicielstwa i potrzebę pieczołowitego wychowania potomstwa, osobiste zaangażowanie obojga rodziców w pracę wychowawczą i staranie o edukację swoich dzieci. Pamiętać bowiem należy, że o ile poglądy te były sporadycznie głoszone we wcześniejszej historii wychowania, tak nie zauważamy ich poważniejszej recepcji. Luteranizm, jak się zdaje, przyniósł tutaj pewne korzystne zmiany, spowodowane w dużym stopniu wykorzystaniem języka ojczystego.

BIBLIOGRAFIA

Axer J., *Kultura polska z punktu widzenia mechanizmów recepcji tradycji antycznej. Prolegomena do syntezy*, [w:] *Humanistyczne modele kultury nowożytnej wobec dziedzictwa starożytnego*, red. M. Prejs, Warszawa 2010.

Bartel O., *Filip Melanchton w Polsce*, Odrodzenie i Reformacja w Polsce, 1961, 6.

Barycz H., *Andrzej Maksymilian Fredro wobec zagadnień wychowawczych*, Archiwum do Dziejów Oświaty i Wychowania, 1948, 6.

Budzyński J., *Paideia humanistyczna, czyli wychowanie do kultury. Studium z dziejów klasycznej edukacji w gimnazjach XVI-XVIII wieku (na przykładzie Śląska)*, Częstochowa 2003.

Czapliński W., Długosz J., *Życie codzienne magnaterii polskiej w XVII wieku*, Warszawa 1982.

Danysz A., *Erazm Gliczner jako pedagog. Studyum nad pierwszą pedagogiką polską*, Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego, 1911, 38.

Delumeau J., *Cywilizacja Odrodzenia*, Warszawa 1987.

Delumeau J., Roche D., *Historia ojców i ojcostwa*, przekł. J. Radożycki, M. Radożycka-Paoletti, Warszawa 1995.

Gliczner Skrzetuski E., *Książki o wychowaniu dzieci barzo dobre, pożyteczne i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą*, red. W. Wisłocki, Kraków 1876.

Grzywacz M., *Reformacja wittenberska i szlaki jej transferu. U źródeł obecności luteranizmu w Rzeczypospolitej XVI w.*, [w:] *Luteranizm w kulturze pierwszej Rzeczypospolitej*, red. K. Meller, Warszawa 2017.

Kacprzak M.M., *O wolności chrześcijańskiej i niewolnej woli. Luterańska antropologia i aksjologia wobec renesansowych pytań o godność człowieka*, [w:] *Luteranizm w kulturze pierwszej Rzeczypospolitej*, red. K. Meller, Warszawa 2017.

Kaczorowski W., *Wychowanie Janusza Radziwiłła w świetle instrukcji rodzicielskiej*, Sprawozdania. Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Wydział I Nauk Historyczno-Społecznych, 1984, 19.

Kiereś B., *Personalistyczny wymiar wspólnotowego życia w rodzinie. Kontekst cywilizacyjny*, Paedagogia Christiana, 2015, 36, 2.

[98] M.L. King, *Kobieta*, [w:] *Człowiek renesansu*, red. E. Garin, przekł. A. Osmólska-Mętrak, Warszawa 2001, s. 283-337.

King M.L., *Kobieta*, [w:] *Człowiek renesansu*, red. E. Garin, przekł. A. Osmólska-Mętrak, Warszawa 2001.

Krawczyk A., *Rola rodziny, religii i społeczeństwa w wychowaniu człowieka według Erazma Glicznera*, [w:] *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2010.

Kułaczkowski J., *Wskazania wychowawcze dla ojców w świetle Ef 6, 4*, Paedagogia Christiana, 2008, 22, 2.

Kwiatkowski M., *Pisma: edycje królewieckie 1564-1577*, red. M. Pawlak, Bydgoszcz 1997.

Kwiatkowski M., *Marcina Kwiatkowskiego Książeczki rozkoszne o poczciwem wychowaniu dziatek 1564 i Wszystkiej Lifflanckiej Ziemi opisanie 1567*, red. Z. Celichowski, Kraków 1889.

Luther M., *Do burmistrzów i rajców wszystkich miast w Niemczech, iż powinni zakładać i utrzymywać szkoły chrześcijańskie*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, wydanie drugie zmienione, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1995.

Luther M., *Pisma etyczne*, red. M. Hintz, Bielsko-Biała 2009.

Luther M., Wantuła A., *Luter, Mały Katechizm, Duży Katechizm*, Bielsko-Biała 2000.

Mazurkiewicz K., *Początki Akademji Lubrańskiego w Poznaniu (1519 - 1535). Przyczynek do dziejów rozwoju nauk humanistycznych w Polsce*, Poznań 1921.

Meller K., *Luterańskie novum w kulturze polskiej XVI w.*, [w:] *Luteranizm w kulturze pierwszej Rzeczypospolitej*, red. K. Meller, Warszawa 2017.

Milerski B., *O pedagogicznych poglądach Marcina Lutra*, Myśl Protestancka, 1998, 1.

Milerski B., *Pedagogiczne dziedzictwo protestantyzmu*, Gdański Rocznik Ewangelicki, 2012, 6.

[Murzynowski S.], *Jana Seklucyana Oeconomia albo gospodarstwo: 1546*, red. Z. Celichowski, Kraków 1890.

Nowicki M., *Vir orator czy vir probus, czyli problem recepcji antycznych wartości wychowawczych w programie wychowawczym Akademii Lubrańskiego*, [w:] *Ku źródłom wartości*, red. P. Orlik, Poznań 2008.

Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI–XVII w.), oprac. i wstępem opatrzyły D. Żołądź-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wrocław 2017.

Podzielny J., *Cele związku małżeńskiego według Marcina Lutra*, Roczniki Teologii Ekumenicznej, 2010, 57, 2.

Przestrogi i nauki dla dzieci. Instrukcje rodzicielskie (XVIII w.), oprac. i wstępem opatrzyły M.E. Kowalczyk, D. Żołądź-Strzelczyk, Wrocław 2017.

Ratajczak K., *Vergerio Piotr Paweł Starszy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII *V-Ż*, red. T. Pilch, Warszawa 2008.

Sakowicz E., *Wychowanie młodego pokolenia w religii biblijnego Izraela*, Paedagogia Christiana, 2011, 27, 1.

Sokołowski W., *Studia i peregrynacje Janusza i Krzysztofa Radziwiłłów w latach 1595-1603 (Model edukacji syna magnackiego na przełomie XVI i XVII wieku)*, Rozprawy z Dziejów Oświaty, 1992, 35.

Swoboda A., *Ojcostwo Boże i ojcostwo ludzkie w ujęciu św. Augustyna*, Vox Patrum, 2015, 63, 35.

Śledzianowski J., *Autorytet rodzicielski w Rodzinie Nazaretańskiej i dzisiaj*, Paedagogia Christiana, 2011, 27.

Turek W., *Godność ciała ludzkiego według Tertuliana. Analiza komentarzy do tekstów Rdz 1, 26-27; 2, 8; 1Kor 3, 16*, Vox Patrum, 2015, 63, 35.

Vorbek-Lettow M., *Skarbnica pamięci: pamiętnik lekarza króla Władysława IV*, Wrocław – Warszawa 2006.

Warmiński I., *Andrzej Samuel i Jan Seklucjan*, Poznań 1906.

Wojak T., *Jan Seklucjan – życie i dzieło*, Rocznik Teologiczny, 1984, 26, 1.
Żołądź-Strzelczyk D., *Peregrinatio academica: studia młodzieży polskiej z Korony i Litwy na akademiach i uniwersytetach niemieckich w XVI i pierwszej połowie XVII wieku*, Poznań 1996.
Żołądź-Strzelczyk D., *„Jako rządzić mają rodzice córki swe". Poglądy na wychowanie kobiet w XVI-XVIII w.*, [w:] *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, red. W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 1998.
Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002.
Żołądź-Strzelczyk D., *Rola matki w opiece nad dzieckiem w nowożytnej myśli i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, red. R. Grzybowski i in., Toruń 2015.
Żołądź-Strzelczyk D., *„Pod każdym względem szlachetne ci daję wychowanie". Studia z dziejów wychowania szlachty w epoce staropolskiej*, Wrocław 2017.

Andrzej Pluta
ORCID: 0000-0002-9489-4839

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MĄDROŚĆ ŻARTU ALTERNATYWĄ EDUKACYJNĄ (NA PRZYKŁADZIE *PEDAGOGIKI ŻARTOBLIWEJ* JANUSZA KORCZAKA)

Abstract. Pluta Andrzej, *Mądrość żartu alternatywą edukacyjną (na przykładzie „Pedagogiki żartobliwej" Janusza Korczaka)* [The Wisdom of a Joke as an Educational Alternative (the Case Study of Janusz Korczak's *Humorous Pedagogy*)]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp.123-146. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.8

The analysis of Janusz Korczak's actions and beliefs makes him a contemporary Socrates. Socrates is being treated as a classical archetype of *Sophomoros,* who not only teaches but also plays jokes. In my essay I try to show that in his book entitled *Humorous Pedagogy* Janusz Korczak presents education and an educator in a way that departs from the one-sidedness of hieratic pedagogy.

Key words: *Sophomoros*, joke-seriousness, wisdom-stupidity, humorous pedagogy

Wstęp

Janusz Korczak wkroczył do pedagogiki uznany za rzecznika Nowego Wychowania. Wkroczył i pozostał w niej po dzień dzisiejszy, choć jego myśli nie tak łatwo poddają się „szufladkowaniu". Jego dokonania fascynowały i nadal fascynują nie tylko pedagogów, wychowawców, ale literaturoznawców, językoznawców, filozofów.

> ...Z pism Korczaka – tekstów niejednorodnych, niektórych istnych majstersztyków słownych, pełnych błyskotliwości, skrzenia się inteligentnych asocjacyj, wręcz ekwilibrystyki słownej, innych nieco „puszczonych", znamionujących znużenie, zmęczenie

(...) przebija się, dla piszącego te słowa cecha najpierwsza, właśnie otaczanie szacunkiem, słownym i czynowym, innych ludzi, dzieci najszczególniej...[1].

Cecha ta wpisuje się w bycie autorytetem, a Korczak z całą pewnością autorytetem był i długo jeszcze pozostanie. Dokonywane po wielu latach odczytania poglądów i czynów Korczaka czynią zeń współczesnego Sokratesa[2], zaś tego ostatniego proponuje się traktować jako klasyczny archetyp *sophomorosa,* który przez swe *a rebours* czyny i słowa nie tylko żartuje, ale i uczy[3]. „Wiem, że nic nie wiem" Sokratesa jest wewnętrznie sprzeczne i jak przekonuje L. Kołakowski, Sokrates takiego zdania dosłownie nie powiedział. Powiedział natomiast między innymi:

...Dobrze wiem, że nie jestem mądry w najmniejszym stopniu, (...) „nie myślę, że wiem to, czego nie wiem". Jest w tej myśli nadzwyczaj ważne przykazanie umysłowe: cokolwiek wiesz i umiesz pamiętaj o tym, że jesteś ignorantem i że wiedza twoja, jakakolwiek rozległa, nie sięga tego, co najważniejsze. Prawdziwa mądrość na tym polega...[4].

Docieramy tu do pewnego problemu, którego wagę i znaczenie uwypukla L. Kołakowski (w kontekście – jak napisze – cytacji filozofów) oraz M. Szczepska-Pustkowska (w kontekście rekonstrukcji i reaktualizacji pewnych idei Korczaka zawartych w jego tekstach).

W przedmowie do *Ułamków filozofii* czytamy, że trudności w wyborze znanych zdań filozofów (poczynając od starożytności) polegały na tym, że jako krótkie teksty mogą być w pełni zrozumiałe tylko w kontekście. Autorzy (L. Kołakowski wraz z córką Agnieszką Kołakowską, która nie chciała, by jej imię widniało na stronie tytułowej) starali się wybrać cytaty, „(...) które z mniejszym lub większym trudem dają się bez kontekstu pojąć. Komentarze sporządziliśmy mając na uwadze czytelnika, który całości (ani w ogóle filozofii) nie musi znać..."[5].

Druga z zapowiedzianych autorek zauważa:

...Powrót do tekstów sprzed lat prawie dziewięćdziesięciu jest zadaniem łatwym tylko z pozoru. Każdemu, bowiem, kto sięgnął ponownie po którąś z licznych korczakow-

---

[1] S. Podobiński, *Język elementem charyzmy. Janusza Korczaka władztwo nad słowem*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Częstochowa 1996, s. 228.

[2] Zob. np. K. Filipczak, *Janusz Korczak jako współczesny Sokrates*, Piotrkowskie Studia Pedagogiczne, 2001, 9, s. 395-400.

[3] V. Krawczyk-Wasilewska, M. Dobbie, *Wizerunek mądrogłupiego jako przykład wartości kulturowej humoru*,[w:] *Człowiek i kultura jako wartość. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesor Irenie Bukowskiej-Floreńskiej*, red. R. Hojda, G. Odój, Katowice 2008, s. 151, 155.

[4] L. Kołakowski, *Ułamki filozofii. Najbardziej wysłużone i najczęściej cytowane zdania filozofów z komentarzem*, Warszawa 2009, s. 21.

[5] Tamże, s. 5.

> skich publikacji, musi się zmierzyć najpierw z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób czytać teksty, które mają przede wszystkim znaczenie historyczne. Teksty Korczaka (...), poddane jednak nowym odczytaniom, wyrastają ponad tamten bezpośredni kontekst historyczny. Wszak wraca do nich, poddaje je, analizuje je, nadając im nowe sensy i znaczenia kolejna generacja czytelników. W tych okolicznościach tekst przestaje należeć do autora i rozpoczyna egzystencję niezależną – poza nim. (...) Pisma Korczaka pozostające poza mocą bezpośredniego oddziaływania autora i przekazywanych przezeń intencji, poza prawdą tamtych sytuacji oraz problemów społecznych i wychowawczych, współcześni czytelnicy rozumieją inaczej. Przywracając tamten przeszły czas, pomagają równocześnie odsłonić jakąś prawdę niezależną od minionego kontekstu historyczno-społecznego...[6].

Powyższe musi rodzić pytanie, czy da się pojąć wybrane myśli Korczaka poza kontekstem, w którym się pojawiały? Odpowiedź pozostaje otwarta...[7].

Przechodzę do wskazania celu niniejszego opracowania. Będzie nim uzasadnienie tezy, że mądrość Korczaka manifestowała się między innymi w postawie *sophomorosa* i tak odczytuję jego charakterystykę zawartą w biografii pióra Joanny Olczak-Ronikier, gdy czytam „...Przekorny, chodzący własnymi drogami, z cierpkim poczuciem humoru. W tym co pisał nie ma śladu pedagogicznej sacharyny..."[8].

Będzie dla mnie Korczak przykładem *sophomorosa* także wtedy, gdy w sposób rozbrajająco szczery, przyznaje się do niewiedzy: „...A jak zrobić, żeby dzieci nie krzyczały na dzieci, nie wiem, bo sam też krzyczę – czasem wcale niepotrzebnie. Ale pomyślę jeszcze – może uda mi się wymyśleć jakiś sposób..."[9].

Będzie wreszcie pretendentem do miana *sophomora*, kiedy dzięki żartowaniu, nie tylko z własnej niewiedzy i ignorancji, będzie wykraczał poza tradycyjnie zakreślane granice (o nich za chwilę). I to jest główny pretekst przygotowania niniejszego opracowania.

Dalsze rozważania będę opierał na korczakowskim obrazowaniu edukacji zawartym w niewielkiej książeczce noszącej tytuł *Pedagogika żartobliwa*. Pierwotnie jako powieść została wygłoszona przez Korczaka w radio w 1938 roku, pierwsze wydanie książkowe ujrzało światło dzienne w 1939 roku. Wszystkie cytaty, którymi będę się posługiwał pochodzą z wydania z 1958 roku.

---

[6] M. Szczepska-Pustkowska, *Korczakowski rodowód dziecięcego obywatelstwa*, [w:] *Demokracja. Socjalizacja. Publikacja dedykowana Profesorowi Janowi Papieżowi na siedemdziesiątą rocznicę urodzin i czterdziestopięciolecie pracy naukowej i nauczycielskiej*, red. P. Bauć, K. Kmita-Zaniewska, M. Welenc, Gdańsk 2019, s. 87.

[7] Pozostaje otwarta tym bardziej w świetle tego, co na temat czytania tekstów kultury pisze L. Witkowski, zob. L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, t. 3, Warszawa 2007.

[8] J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011.

[9] Za K. Paradowska, *Korczak uśmiechnięty*, www.Balticpanorama.pl [data dostępu: 5.05.2013].

Co się zaś tyczy samych rozważań, to deklaruję przyjęcie w nich pewnej optyki filozoficzno-kulturoznawczej. Czytam i cytuję tę niewielką książeczkę od kilkunastu lat[10], bo zmusza do stałej rozumnej *refleksji*, wracam do niej co jakiś czas *dziwiąc się*, ile jeszcze jest w niej pytań do wydobycia, ile *argumentów* do *rozważenia.* Rzecz jasna, to co przedstawiam poniżej nie jest wersją ostateczną czytania...

Korczaka przekraczanie granic – tło rozważań

J. Korczak pretendujący do miana autorytetu jako *sophomoros* dzięki żartowaniu stwarza sobie (zresztą nie tylko sobie) możliwość wykraczania poza tradycyjne, konwencjonalnie zakreślane granice... Czego? Na potrzeby niniejszego opracowania przyjmuję, że mądrości i głupoty, powagi i „niepowagi" (w tym żartu – prowokacji).

Oddaję głos Staremu Doktorowi: „...*Rozważ*, (...) *ile deka rozumu*, *głupoty*..." (s. 71). Pełnym cytatem posłużę się w innym miejscu i w innym celu, tutaj natomiast zwrócę uwagę na to, że rozum i głupota zestawione razem, choć biegunowo, mają być liczone w dekach i mają być obecne w edukacji. Czy ich waga ma się zgadzać, to znaczy występować mają w edukacji w takich samych proporcjach i u kogo? W tej ostatniej kwestii Korczak z ironią mówił: „...Dziecko nie jest głupie, głupców wśród nich nie więcej niż wśród dorosłych..."[11].

Leksykon filozofii informuje nas, że głupota to niedostatek rozumu, który polega na braku bystrości, nieumiejętności rozpoznawania istoty rzeczy, wychwytywania związków między przyczyną i skutkiem, kojarzenia i przewidywania; charakteryzuje się dążnością do ekspansji, śmiałością, pychą, niezdolnością do zdziwienia i podejrzliwością. Dzieli się na głupotę teoretyczną, która polega na przekonaniu o posiadaniu wiedzy, jakiej się faktycznie nie posiada i na głupotę praktyczną; ta manifestuje się nieumiejętnością odpowiedniego postępowania[12]. Jak wiadomo, dążenie do posiadania wiedzy – mówiąc najogólniej i w pewnym uproszczeniu – o całości świata, to najbardziej znane rozumienie mądrości przyjmowane przez pierwszych filozofów. W *Słowniku filozofii* przeczytamy jednak, że kategoria mądrości traci stopniowo w filozofii

[10] Zob. A. Pluta, *Performatywny charakter „inności" w „farmakopei" Janusza Korczaka (na przykładzie „Pedagogiki żartobliwej")*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Częstochowa 1996; tenże, *Symboliczny charakter „farmakopei" J. Korczaka jako przykład pozaszkolnej komunikacji dydaktyczno-wychowawczej*, [w:] *Szkice o partycypacji kulturowej*, red. K. Zamiara, Poznań 1997.

[11] Cytuję za: B. Drukier, *Trudny optymizm Janusza Korczaka*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, s. 45.

[12] Leksykon PWN *Filozofia*, Warszawa 2000, s. 145-146.

na znaczeniu, by dziś pozostać „...potocznym pozytywnym określeniem człowieka posiadającego nieprzeciętnie dużą wiedzę naukową lub wyróżniającego się rozsądkiem popartym doświadczeniem życiowym..."[13].

J. Dobrowolski prowadząc filozoficzne rozważania o głupocie, we wstępie napisze:

> ...Wszelkie dążenie do mądrości wyraża instynktowne obrzydzenie nim [problemem głupoty – dop. A.P.] i lekceważenie. Należy jednak zakwestionować ową instynktowną inklinację umysłu dążącego do mądrości jako wątpliwą z punktu widzenia samego tego dążenia...[14].

Jeśli uznać, że jedną z konstytutywnych dla myślenia filozoficznego zasad jest ta, która mówi o „abstrahowaniu od tego, co nieistotne" (lub w innej stylizacji: „to, co pozbawione istoty, jest nieproblematyczne"), to w niej tkwi podstawa filozoficznej pruderii wobec rzekomego „antyproblemu" głupoty. Dobrowolski deklaruje, że w swojej książce będzie chciał pokazać, iż za fenomenami głupoty kryją się mechanizmy kreowania sensu, których

> ...oddziaływanie jest dla wszelkiego dążenia umysłu do mądrości co najmniej nieobojętne, jeśli nie wręcz (...) konstytutywne. Dlatego filozofia głupoty jest też medytacją nad głupotą filozofii i przyjmuje za pewnik, że filozofia bywa głupia...[15].

Uznajmy zatem, że Korczak nie tyle pochwala głupotę, co – przekornie właśnie – zwraca uwagę na jej problematyczną obecność w edukacji. Może świadomie zarysowuje pewną dwuznaczność: tak jak głupota (jako pojęcie) została wykluczona z języka filozofii, tak głupota jako element *sacrum* pedagogicznego (potocznie – ideału wychowawczego) nie ma w niej miejsca. Ale czy to właśnie nie jest błędem. Bo czy obecność głupoty, nie „pokazuje" konieczności, wagi, znaczenia jej przeciwieństwa?[16].

Stawiam to pytanie w innym jeszcze kontekście, a mianowicie, co L. Kołakowski nazywa kulturą umysłową, w której wyróżnia dwie najogólniejsze formy: filozofię kapłanów i filozofię błaznów. Kapłan jest strażnikiem absolutu i tym, który utrzymuje kult dla ostateczności i oczywistości uznanych, zawartych w tradycji. Błazen jest tym, który wprawdzie obraca się w dobrym towarzystwie, ale do niego nie należy i mówi mu impertynencje; jest tym,

---

[13] J. Jaśtal, [hasło] *Mądrość*, [w:] *Słownik filozofii*, red. J. Hartman, Kraków 2009, s. 134.

[14] J. Dobrowolski, *Filozofia głupoty. Historia i aktualność sensu tego co irracjonalne*, Warszawa 2007, s. 17.

[15] Tamże, s. 18.

[16] Ponownie zacytuję Korczaka za B. Drukierem *„...Zauważyłem, że tylko głupcy chcą żeby ludzie wszyscy byli podobni. Kto nie lubi myśleć tego niecierpliwi rozmaitość, która zmusza do myślenia..."*; B. Drukier, *Trudny optymizm Janusza Korczaka*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Częstochowa 1996, s. 38.

który podaje w wątpliwość to, co uchodzi za oczywiste. Nie mógłby jednak tego czynić, gdyby sam do dobrego towarzystwa należał. Dlatego jest niejako na zewnątrz, ogląda je z boku, co pozwala mu wykrywać nieoczywistość jego oczywistości i nieostateczność jego ostateczności. Zarazem musi się w dobrym towarzystwie obracać; to pozwala mu poznawać jego świętości i prawić mu impertynencje[17].

Jeżeli teraz umówimy się, że kapłan i błazen posiadają „nieprzeciętnie dużo wiedzy", to pierwszy ma ją dzięki koniecznej znajomości tradycji, która wyklucza pojęcie głupoty, drugi – dzięki nieufności wobec niej, czy prowadzenia z nią gry, a dalej, że dokonują oni pewnego typu „operacji" (Kołakowski mówi wprost: „gwałtu") na umysłach: kapłan obrożą katechizmu, błazen igłą szyderstwa, ale też żartu, prowokacji, anegdoty, facecji, przysłowia, zwanego wszak wśród chasydów *mądrościami*. Widoczny staje się tu związek postawy błazna z przedstawianą wcześniej figurą czy też wizerunkiem *sophomorosa.* I nie chodzi tu bynajmniej o mistyfikację: pod postacią głupca przybiera się Sokratesową maskę („wiem, że nic nie wiem"), z którą się nie dyskutuje[18].

Kapłan zdaje się być bliżej powagi, błazen żartu – prowokacji. Niepostrzeżenie wkraczamy w drugą opozycję. Zwroty „powaga" i „żart", jakkolwiek z pozoru „naturalne i normalne", semantycznie przeciwstawione sobie, domagają się jednak bliższego dookreślenia, skoro osobliwym łącznikiem ma być pedagogika (poważna – żartobliwa), oraz – w domyśle – dziedzina przedmiotowa, na rzecz której pracuje – edukacja (zamiennie – wychowanie; rzecz jasna bez wchodzenia w spory terminologiczne).

Zgodnie z podejściem, które wcześniej zadeklarowałem, „powaga" to pozaludyczna sfera kultury oraz – jak napisze kulturoznawca – taki sposób uczestniczenia w kulturze, który uznaje się za zwykły, „normalny", pozbawiony emocji, a w każdym razie ograniczający je.

> Wyrażenie „powaga", głównie w swej przymiotnikowej odmianie, wskazuje na: (1) wysoką rangę aksjologiczną oraz istotne miejsce i ważną rolę określonych zjawisk w systemie kultury („poważne zjawisko"), (2) skalę trudności w realizacji podjętych czynności („poważne przeszkody"), (3) zaistnienie szczególnych okoliczności działania wymagających wzmożonego wysiłku, zabiegów i starań („poważna sytuacja"), (4) dramatyzm danego wydarzenia, sytuacji, związanych z nią niebezpieczeństw i zagrożeń („zdali sobie sprawę z powagi sytuacji"), (5) odpowiednie do wagi sytuacji położenia, wydarzenia, okoliczności zachowanie jednostek, sposób uczestnictwa w nich („poważny stosunek", „poważne podejście", „zachować powagę", „poważny

[17] L. Kołakowski, *Nasza wesoła apokalipsa – wybór najważniejszych esejów*, Kraków 2010, s. 78.

[18] V. Krawczyk-Wasilewska, M. Dobbie, *Wizerunek mądrogłupiego jako przykład wartości kulturowej humoru*, [w:] *Człowiek i kultura jako wartość. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesor Irenie Bukowskiej-Floreńskiej*, red. R. Hołda, G. Odój, Katowice 2008, s. 155.

> nastrój", „atmosfera pełna powagi") oraz właściwe traktowanie powinności i zobowiązań („poważne traktowanie pracy"). Słowo „powaga" ma zatem sens pozytywnie wartościujący...[19].

W odniesieniu do edukacji powagę przeciwstawia się „niepowadze", w szczególności „komizmowi", „śmieszności" znamionujących „zabawę, uciechę, zabawność". Sfera powagi w edukacji może być identyfikowana z upowszechnionym, ustabilizowanym sposobem przekazu oraz nauczania treści kultury, co odbywa się poprzez bezpośrednią dyskursywną ich prezentację, artykułowanie i komunikowanie merytorycznych sądów kulturowych wprost. Inne sposoby wprowadzania do uczestnictwa w kulturze, uprawiane na marginesie zwykłej praktyki edukacyjnej, są zazwyczaj marginalizowane[20]. Ogólniej, w potocznej praktyce językowej wyrażenie „niepowaga", „niepoważny" stosowane jest do:

> (1) pomniejszania ważności, wagi, rangi zjawisk, zdarzeń i działań, wskazywania na ich drugorzędny charakter, (2) deprecjonowania czyjegoś postępowania i działalności, (3) określania lekceważącego stosunku i niestosownego zachowania w sytuacji wymagającej okazywania skupienia uwagi, zadumy, zamyślenia, refleksji, szacunku...[21].

Nieco inaczej ma się rzecz z „niepowagą" (czy nie-powagą, jak wolą niektórzy autorzy). Skoro to, co „niepoważne" – zwłaszcza wedle potocznego przekonania – ma niską rangę aksjologiczną – tak w obszarze codzienności, jak i w obszarze *sacrum* (generalnie sfery światopoglądowej kultury) – to nie stanowi konieczności życiowej, owego „przymusu kultury". Nie ma przy tym jakiegoś jednolitego sposobu rozumienia „niepowagi" (nie-powagi). Wedle niektórych autorów antytezą powagi jest zabawa, w ujęciach na przykład słownikowych antonimem powagi jest między innymi żart, ale też komizm, humor. A. Rusek, dokonując analizy pojęcia humoru w wielu wymiarach, pisze między innymi:

> W XVIII w. humor stał się humanitarny. Śmiano się teraz z powszechnych przypadłości ludzkości czy paradoksów istniejących w świecie, a nie z niedoskonałości konkretnych ludzi. Poczucie humoru zaczęto definiować w opozycji do żartu. (...) Pojęcie humoru należy rozpatrywać (...) w wąskim i szerokim rozumieniu. W pierwszym definiuje się ten termin jako życzliwą postawę wobec siebie i świata. Takie pojmowanie humoru (...) wywodzi się z dziedziny filozofii, i – estetyki. (...) W zakres szerokiego

---

[19] J. Grad, *Powaga zabawy*, [w:] *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesor Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej*, red. J. Kmita, B. Kotowa, J. Sójka, Poznań 2005, s. 295- 296.

[20] J. Grad, *Zabawa a praktyka edukacyjna*, [w:] *Szkice o edukacji i kulturze*, red. A. Pluta, Poznań 1999, s. 107-126.

[21] J. Grad, *Powaga zabawy*, s. 296.

> rozumienia humoru wchodzą sposoby jego wzbudzania, m.in. dowcip, żart, ironia, karykatura, sarkazm, satyra, szyderstwo, gra słów, czy skecz. Termin humor (...) zawiera zarówno negatywne, jak i pozytywne postawy, przez co staje się określeniem zbiorczym...[22].

Należy jednak zauważyć, że w wąskim rozumieniu humoru jest też – by tak rzec – miejsce na żart, choćby powtarzając za W. Tatarkiewiczem:

> ...Humor przyczynia się widocznie do szczęścia (...). Humor to zdolność nieprzejmowania się niczym, nawet niepowodzeniami i obracania ich w żart. Kto tę zdolność posiada ma, niewątpliwie, więcej od innych szans, że będzie szczęśliwy...[23].

Skorelowanie humoru, w tym żartu jako zjawisk kulturowych, z pewnymi poziomami, a więc odnoszenie ich zarówno do poziomu kultury samej, jak i pewnych determinant partycypacji w kulturze (jako już zjawiska indywidualnego, ale uwarunkowanego w sposób społeczno-kulturowy oraz indywidualno-podmiotowy[24]) pozwala mówić o ich funkcjach rozpatrywanych z poziomu społecznego i osobowościowego. Biorąc pod uwagę owe obszary, A. Rusek wymienia i charakteryzuje następujące funkcje:

1) wychowawczą – humor jako sposób przekazywania tradycji i uzyskiwania porozumienia między pokoleniami;

2) edukacyjną – humor wiązany jest z pozytywną rolą w procesie nauki szkolnej, bowiem wprowadza pozytywne emocje, zwiększa motywację, sprzyja lepszemu uczeniu się, zwiększa koncentrację i zainteresowanie przedmiotami nauczania/uczenia się, umożliwia odpoczynek i regenerację przed kolejną „porcją" szkolnego wysiłku;

3) intelektualno-twórczą – humor jest tu ujmowany jako swoista forma gry poznawczej (śmiech zdziwienie – nagły pomysł, czyli pomyślenie czegoś w sposób nowy) oraz twórczej (przetwarzanie trudności w sposób niestandardowy);

4) światopoglądową:

> ...cnoty humoru powinno się szukać we współwystępowaniu cech życzliwości i poczucia humoru. Daje się ona poznać w tolerancji dla pomyłek i wad innych osób, a także w „uśmiechniętej" postawie wobec życia mimo nieprzewidywalności ludzkiego poznania. Ten rodzaj humoru ma charakter kontemplacyjny, towarzyszy mu zaduma i refleksja...[25].

---

[22] A. Rusek, *Wielowymiarowość humoru*, Innowacje Psychologiczne, 2012, 1, 1, s. 119.

[23] W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1979, s. 115.

[24] W sprawie uwarunkowań uczestnictwa w kulturze zob. J. Grad, *Uczestnictwo w kulturze artystycznej społeczeństwa polskiego i jego uwarunkowania*, [w:] J. Grad, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, Poznań 2005.

[25] A. Rusek, *Wielowymiarowość humoru*, s. 122-123.

W powyższej charakterystyce pomija się humor (żart) mało wyrafinowany, mało wysmakowany, czyli po prostu głupkowaty[26]. Wymienione wyżej funkcje mają raczej na uwadze humor (żart) „inteligentny", prowokujący. Co się tyczy zwrotu „prowokacja", „prowokowanie", to warto może w tym miejscu dopowiedzieć, że słowa te, pochodzące od łacińskiego *provocatio,* czyli wywoływanie czegoś, pobudzanie, oznaczają

> ...świadome działanie zmierzające do wywołania określonego i oczekiwanego skutku. Są to też często działania [o czym raczej nie pisze cytowana wyżej autorka – uzupełnienie A.P.] wyzywające z elementami swoistej zaczepki. Te zazwyczaj ukryte, lecz świadome intencje są niezbędnym składnikiem prowokacji...[27].

Jeżeli zatem żart – prowokacja ma się „udać", wydobyć walory wychowawcze, edukacyjne, poznawcze, światopoglądowe, wymaga odwagi od żartującego-prowokującego, a co więcej – jej waga, a wręcz niezbędność rośnie, kiedy zważy się, w jakie tereny wkracza; szczególnie jest to widoczne w przypadku wejścia w domenę sakralności i realizacji wartości *sacrum* (w pedagogice – w sferę ideałów wychowawczych i sposobów ich urzeczywistniania)[28].

Pedagogika, ta poważna, wydaje się być powszechnie przyjętym, normalnym, cenionym aksjologicznie, ustabilizowanym dyskursem o edukacji, jako typowym, normalnym, zwykłym wprowadzaniu/przyswajaniu (do) uczestnictwa w kulturze w zgodzie z pewnymi wyobrażeniami światopoglądowo-pedagogicznymi. A pedagogika żartobliwa? W potocznym odbiorze byłaby czymś uprawianym na marginesie pedagogiki poważnej (a może przez to łatwiejsza w odbiorze, skoro „nieobowiązkowa"; wymagałoby to dalszych studiów na ten temat); ta ostatnia – czyli poważna – istnieć musi koniecznie, skoro traktuje o edukacji jako równie koniecznej, poważnej aktywności społecznej i indywidualnej. Kiedy jednak zważy się na istotne okoliczności związane z istnieniem sfery „niepowagi" (nie-powagi), a w jej ramach żartu, domniemywać można, że pedagogika żartobliwa byłaby taką specyficzną refleksją, która we właściwy sobie sposób niezwykle cennie diagnozuje pewne istotne obszary edukacji, refleksją pobudzającą, refleksją podejmującą ryzykowną grę z autorytetem pedagogiki poważnej, a – niekiedy

---

[26] Korzystam z rozróżnienia W. Mejbauma w stosunku do ironii na „inteligentną" i „głupkowatą"; zob. W. Mejbaum, *Słowa i sensy. Studium z zakresu logiki kognitywnej*, [w:] *Szkice o partycypacji kulturowej*, red. K. Zamiara, Poznań 1998.

[27] M. Golka, *Skandal artystyczny*, Kultura i Społeczeństwo, 2013, 1, s. 104; od prowokacji już tylko „skok" do skandalu, choć ten „skok" niekiedy może być „milowy".

[28] Zob. Rozważania na temat żartu-prowakacji w odniesieniu do sakralności P. Kowalskiego; P. Kowalski, *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*, Kraków 2004, s. 101-104.

– także ryzykowną grę z uczestnikami edukacji. Musi o tym, co związane z edukacją, z doświadczeniem jej uczestników mówić w sposób poruszający, pobudzający. Tym samym, obrazować edukację i jej uczestników inaczej, aniżeli czyni to pedagogika zaliczana do sfery powagi. Zakładam, że powyższe warunki spełnia *Pedagogika żartobliwa* Janusza Korczaka.

Żartobliwe rozważania (jako zadanie) przeciw jednostronnemu (kiczowatemu) obrazowaniu[29]

Obrazowanie edukacji, a już zwłaszcza jej symbolicznego charakteru[30] mającego związek ze sferą *sacrum* pedagogicznego przebiegać może generalnie w dwojakiej odmianie. Pierwsza nazwana być może elitarną wersją filozoficzno-pedagogiczną, druga – masową wersją światopoglądowo-pedagogiczną. W aktach komunikowania jednej i drugiej odmiany pojawiają się ostateczne wartości edukacyjne (z zakresu *sacrum* pedagogicznego), jednak ich obrazowanie – diametralnie odmienne – może łączyć – paradoksalnie – pewien element wspólny.

Najpierw o odmienności. W masowej wersji światopoglądowo-pedagogicznej aż nadto widoczna jest skłonność do traktowania ostatecznych wartości edukacyjnych jako potencjalnych skutków, zestandaryzowanych efektów odpowiednich działań. Postać tej wersji „najlepiej" odzwierciedlają prace oparte na kulcie wąsko pojmowanej wiedzy praktycznej (użytecznej), często przybliżające się do kształtu poradników, w których kokietuje się odbiorców radami, gotowymi receptami, niezawodnymi metodami, szybko i skutecznie zapewniającymi sukces, a w „najgorszym" przypadku eliminującymi groźbę porażki[31]. Autor takiej typowej pracy „wie lepiej", a ponieważ „...żyjemy w nowoczesnym świecie, w którym coraz szybciej zmienia się coraz wię-

[29] Niepoważne byłoby redukowanie całej pedagogiki poważnej do miana jednostronnej, a przez to kiczowatej i równie niepoważne byłoby takie samo redukowanie odniesione do – dajmy na to – pedagogiki kultury popularnej; raczej myślę o opisywanej przez L. Witkowskiego pułapce kiczu wpisującej się w oscylacje między biegunami nadmiaru i deficytu, nadmiaru skrótu i braku dystansu, które to bieguny mogą wyznaczać wymiary kiczowatowości pedagogicznej, L. Witkowski, *Ambiwalencja kiczu w kulturze (Elementy meta-pedagogiczne w ilustracjach nie tylko estetycznych)*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, część V, Toruń 1997, s. 70-72.

[30] Np. M. Piasecka, *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*, Częstochowa 2018; zob. Zwłaszcza część pierwsza: *W stronę otwierania świata kultury-edukacji. (Meta)przestrzenie możliwe dla marzeń*; A. Pluta, *Wokół kulturowych podstaw edukacji. Z problemów interpretacji humanistycznej przysposabiania do uczestnictwa w kulturze*, Częstochowa 2011; M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Kraków 2009.

[31] Niejako „automatycznie" przychodzi mi na myśl seria prac Thomasa Gordona *Wychowanie bez porażek*.

cej..."[32] z wdzięcznością i ulgą przyjmujemy ich istnienie, bo przecież piszą je fachowcy, czyli znawcy, nawet eksperci, a w praktyce stosują moderatorzy. To oni pokażą, że istnieją jedynie słuszne odpowiedzi na zadawane pytania, niekoniecznie premiując u odbiorcy myślenie, samodzielność, wątpienie, sugerując, że szkoda na nie czasu. I co z tego, że stanowią (jeszcze?) nieodzowne składniki mądrości? Jeżeli na sukces edukacyjny, wedle tej wersji obrazowania, składa się jego utożsamianie ze sprawnościami, to ważna staje się liczba, wzór efektu (np. zna i rozumie, potrafi, jest gotów do), weryfikacja efektu, umieszczana w odpowiedniej rubryce ewaluacyjnego kwestionariusza.

> ...Paradoksalnie, racjonalizacja prowadzić może do stopniowego wycofywania się z aksjologii, na jakiej opiera się europejska tradycja. Nie mądrość (...) lecz wymierna policzalność efektów staje się podstawą oceny...[33].

Sarkastycznie zabrzmią w tym kontekście dalsze uwagi cytowanego tu autora przy okazji omawiania kanonu na studiach, którego „dopada" między innymi fetysz racjonalności:

> ...Jeżeli ktoś upiera się przy tym, że inny powinien wiedzieć, kim był Szekspir, to jest tylko śmiesznym uzurpatorem, którego na szczęście można wcale nie słuchać. W końcu jak, w świetle statystyk i szacunku dla każdej równouprawnionej jednostki, uzasadniać opinię, że głos kretyna miałby być gorszy od intelektualisty?[34].

Odbiorcom pedagogicznych wersji elitarnych, zwłaszcza ufilozoficznionych, tworzących konstrukcje metateoretyczne, skoro przedstawiają wartości ostateczne edukacji jako obiekty symbolizowania, nader często towarzyszy niezrozumiałość, permanentna niepewność, potrzeba nieustannego powracania, ulepszania, a więc osobliwe ciągłe otwarcie przekonań. To swoista pedagogiczna literatura *science fiction*[35]. Co się tyczy niezrozumiałości proponuję, za J. Kmitą, zwrócić uwagę na dwa poziomy: radykalny i techniczny. Pierwszy ma charakter zasadniczy i polega na niemożności uchwycenia pytania, na które dany tekst „chce" odpowiedzieć.

> ...Uchwycić takie pytanie znaczy to, jak sądzę, umieć wyobrazić sobie w zarysie przynajmniej (dopuszczalne) odpowiedzi na nie. Niezrozumiałość *techniczna* natomiast polega

---

[32] O. Marquard, *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, przekł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994, s. 84; zob. także: A. Pluta, *W przyszłość wkraczamy tyłem... cofając się do dzieciństwa, które z(a)nika...?* [w:] *Czyja edukacja? Refleksje o podmiotowości*. Cz. 2, „Humanistyka-Pedagogika-Edukacja", t. 3, red. A. Pluta, przy współudziale A. Tarnopolskiego i M. Kalamana, Częstochowa 2011.

[33] P. Kowalski, *Popkultura i humaniści*, s. 93.

[34] Tamże, s. 95.

[35] K. Abriszewski, *Miłość (mądrości) w czasach zarazy*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. Burszta, A. De Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 170.

na tym, że pytanie daje się wprawdzie uchwycić, ale nieuchwytna pozostaje struktura argumentacji przemawiającej za proponowaną w tekście odpowiedzią na nie...[36].

Jednak z filozofią (filozoficznie nastrojoną pedagogiką) dodatkowo jest taki kłopot, że ona sama poprzez stawianie pytań fundamentalnych, wewnętrznie niezrozumiałych, doprowadza do sytuacji, w której

...dwaj filozofowie w pełni profesjonalni, uprawiający przy tym identycznie nazwaną (w danym czasie) subdyscyplinę filozoficzną [niech to będzie np. filozofia edukacji – dopisek A.P.], mogą być dla siebie niezrozumiali *radykalnie!*...[37].

A dzieje się tak właśnie dlatego, że w filozofii profesjonaliści nie są w stanie uzgodnić listy odpowiedzi dopuszczalnych na pytania uznawane tradycyjnie za podstawowe dla tej dziedziny. Jasne jest, że dla laika, w obszarze pedagogiki filozoficznej, teksty z tego zakresu będą radykalnie i technicznie niezrozumiałe.

Przejdę teraz do zasygnalizowania tego, co łączy obie odmiany obrazowania edukacji. Moim zdaniem, wspólna i widoczna byłaby tu pewna jednostronność, którą dodatkowo posądzić można o fałszywość. Oddam głos kolejnemu filozofowi:

Los człowieka i ludzkie dzieło, ludzki świat nie dają się określić w kategoriach jednostronnie pozytywnych. (...) Gdy dramatyczny los człowieka, gdy rzeczywisty dramat ludzkiego dzieła nie jest wyraźnie odniesiony i powiązany z ludzkim trudem, jakże bardzo nasiąkniętym potem i krwią człowieka, gdy ważny aspekt tego dzieła – sakralność (czyli najwyższe dobro, piękno i wzniosłość) nie jest wiązane, w swym upokorzeniu, z podłością, brzydotą i nikczemnością, wtedy powstają przesłanki wielce jednostronnego obrazowania ludzkiego losu. (...) Dramatycznie wielka pozytywna wartość *sacrum* NIE MOŻE wyrastać ze zwykłości, zwyczajności, ale z równie dramatycznej wielkości negatywnej...[38].

A przy tym wartości tworzące *sacrum* uwikłane są w nadużycia.

Nadużywanie pozytywnej wartości ma dwie formy: zewnętrzną, która polega na tym, że tę pozytywną wartość instrumentalizuje się dla realizacji innej (nawet przeciwstawnej wobec tamtej) wartości, oraz wewnętrzną, która polega na tym, że każdą pozytywną wartość chce się realizować maksymalnie i **za wszelką cenę**, to znaczy kosztem instrumentalizacji wszelkich innych wartości ludzkiego życia...[wszystkie dodatkowe oznaczenia Zdzisława Cackowskiego][39].

---

[36] J. Kmita, *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*, Poznań 2007, s. 184.

[37] Tamże, s. 185.

[38] Z. Cackowski, *Sacrum/infernum*, [w:] *Wokół ideałów i wartości. Dylematy filozoficzne i praktyczne. Księga dedykowana pamięci Profesora Seweryna Dziamskiego*, red. A. Jamroziakowa, E. Jeliński, Poznań 2005, s. 178, 179.

[39] Tamże, s. 181.

Jednostronne, fałszywie pozytywne obrazowanie człowieka, jego życia, wartości nazywa Cackowski kiczowatym. „Termin *sacrum* brzmi ładnie, i tylko ładnie, pachnie więc kiczem..."[40]. Kunderowskie rozumienie kiczu, które przywołuje Cackowski, warto może jeszcze nieco rozszerzyć, a dodatkowo odnieść do charakteryzowanej wyżej masowej, popularnej postaci obrazowania edukacji.

Rozumienie kiczu jako niezaburzonego, jednolitego obrazu rzeczywistości, traktowanej ze śmiertelną powagą wyklucza żart, ironię, odrębność, wątpliwość, indywidualizm. Tyczy się to zarówno kiczu „wysokiego" (zstępującego niego z góry), jak i „niskiego", popularnego, ukrywającego śmiertelną powagę pod różnymi maskami: ludyczności, prostoty, obietnicy zakorzenienia, zwrotu utraconego bezpieczeństwa ontologicznego, oferty gotowych odpowiedzi[41]. To dzięki kiczowatym strukturom percepcji – dopowiem za P. Kowalskim – udaje się znosić konflikty, likwidując szanse wychodzenia poza naskórkowe, aintelektualne doświadczanie i rozumienie świata[42].

Pedagogika żartobliwa nie jest kiczowata, czyli ani nie jest aintelektualna, poradnikowa, ani nie jest przefilozofowana, a więc jednostronnie „wzniosła", „poważna", „papierowa", choć i tak Korczakowi „obrywa się" od pewnej „demonicznej brunetki" (zwrot użyty przez autora *Pedagogiki żartobliwej*), kiedy zwróciła się doń ze słowami „... obawiam się, że przefilozofuje pan życie..." (s. 53).

Popatrzmy, na jakie wartości z *sacrum* pedagogicznego zwraca uwagę Korczak, jak je kostruuje i rozważa:

> Mądry wyraz rozważać (...). Rozważ, ile prawdy[43] i sprawiedliwości, ile kłamstwa i krzywd, ile deka rozumu, głupoty; rozważ ile, ile deka goryczy, złodziejstwa, niechę-

[40] Tamże, s. 179.

[41] J. Barański, *O kiczu, nie tylko ogrodowym*, [w:] *Peryferie kultury. Szkice ofiarowane Profesorowi Rochowi Sulimie*, red. R. Chymkowski, Ł. Bukowiecki, M. Czemarmazowicz, W.K. Pessel, M. Zimniak-Hałajko, Warszawa 2013; szerzej o kiczu w kontekście uczestnictwa w kulturze, w tym wprowadzania do partycypacji piszę w opracowaniu *(Dla)czego kicz (nie)uczy* – w przygotowaniu do druku.

[42] P. Kowalski, *Popkultura i humaniści*, s. 109.

[43] Korczak jest w błędzie przeciwstawiając „prawdę" „kłamstwu". Jak pisze T. Zgółka, „konieczne jest wyznaczenie linii demarkacyjnych: (...) między prawdą (prawdziwością) a szczerością z jednej strony, oraz (...) między szczerością (zgodnością słów, wypowiedzi językowych) a nieszczerością (sprzeniewierzeniom własnym poglądom). Po ich wyznaczeniu będziemy do czynienia z dwoma opozycjami (...): prawda (prawdziwość) – fałsz (fałszywość); szczerość – kłamstwo. (...) Szczere zdawanie sprawy ze swoich poglądów należy przeciwstawić kłamliwym (nieszczerym, pozornym) życzeniom, które w istocie są złorzeczeniami, pustym komplementom, sprzeniewierzeniom własnym poglądom. To sfera pragmatyki, a nie semantyki. Semantyka natomiast to prawda (prawdziwość) lub fałsz (fałszywość). Pozorne paradoksy pojawiają się wtedy, gdy nie zauważa się linii demarkacyjnej między tymi poziomami",

ci i złości, ile kilo dobroci pszennej, przysługi, ile razowej uczciwości, pracy i dobrej woli... (s. 71).

Korczak nie tworzy ideału wychowawczego, ani nie radzi. On stawia zadanie, którym jest zagadnienie do samodzielnego rozważenia, sam natomiast taktownie, z użyciem „aptecznych i spożywczych łaskotek semantycznych" (znanych powszechnie, a i obecnie aktualnych) kieruje uwagę na wartości pozytywne (prawda – a faktycznie szczerość – sprawiedliwość, rozum, dobroć, pomoc, uczciwość, praca, dobra wola) oraz negatywne (kłamstwo, krzywda, głupota, gorycz, złodziejstwo, niechęć, złość), które mają stanowić podstawę działań wychowawczych.

Do osobnego rozważenia pozostaje kwestia, czy wartości negatywne mieszczą się w „całości" w sferze *infernum*, czy *profanum,* a może mamy tu do czynienia z przeciwstawieniem *sacrum* sferom połączonym – *infernum i profanum*? Kompetentne przedstawienie powyższego problemu przekracza obecnie możliwości autora. Być może powrócę do tego zagadnienia w przyszłości.

W każdym razie, jak sądzę, Korczak perswaduje pewne jakości związane z maksymalnym i minimalnym natężeniem cech indywidualnych ujętych jako własności „ducha", ukazując wyraziście ich stopniowalny charakter, co najlepiej oddaje przeciwieństwo: „kilo dobrości pszennej, ale deka złości, goryczy, złodziejstwa, niechęci, czy złości". Nie ma mowy u Korczaka o jednoznacznie pozytywnej wizji podmiotu edukacji, przeciwnie – wyraźne są odniesienia wobec jej zagrożeń, wobec opozycji aksjologicznej. Opozycja nie jest dramatycznie wielka (jak chciałby Cackowski przeciwstawiając *sacrum infernum);* wartości negatywne – choć obecne – mają mniejszy wymiar aniżeli pozytywne (przypomnę: dekagramy z jednej strony, kilogramy, z drugiej). Ale opozycja, po mistrzowsku szkicowana przez Korczaka, zarysowuje nie-

---

T. Zgółka, *O szczerości. Esej pragmalingwistyczny*, [w:] *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesoror Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej*, red. J. Kmita, B. Kotowa, J. Sójka, Poznań 2005, s. 310. O tym, jak bardzo zakorzenione (historycznie, a i zapewne potocznie) jest niedostrzeganie linii demarkacyjnej między wskazanymi poziomami przekonuje przykład pozornie odległy, mianowicie legenda z XIX wieku dołączana do światowej sławy obrazu z 1896 roku Jean-Leona Gerome'a „Prawda wychodzi ze studni". Oto jej treść „Prawda i Kłamstwo spotykają się pewnego dnia. Kłamstwo mówi do Prawdy: „Dziś jest cudowny dzień". Prawda spogląda w niebo i wzdycha, bo dzień był naprawdę piękny. Spędzają dużo czasu, ostatecznie przybywając do studni. Kłamstwo mówi Prawdzie: „Woda jest bardzo przyjemna, weźmy kąpiel razem! ". Prawda podejrzliwie sprawdza wodę i odkrywa, że rzeczywiście jest bardzo przyjemna. Rozbierają się i zaczynają się kąpać. Nagle Kłamstwo wychodzi z wody, wkłada szaty Prawdy i ucieka. Wściekła Prawda wychodzi ze studni i biegnie wszędzie, aby odnaleźć Kłamstwo i odzyskać swoje ubranie. Świat, widząc Prawdę nagą, odwraca wzrok, z pogardą i wściekłością. Biedna Prawda powraca do studni i znika na zawsze, ukrywając się w niej ze wstydu. Od tego czasu Kłamstwo podróżuje po całym świecie, ubrane jak Prawda, zaspokajając potrzeby społeczeństwa, ponieważ Świat w żadnym wypadku nie ma żadnego zamiaru, by spotkać się z nagą Prawdą".

bezpieczną ambiwalencję. I jest ona możliwa do dostrzeżenia dzięki temu, że – choć sięga *sacrum/infernum/profanum* – wkracza w to co rozpoznawalne, co mocno osadzone w doświadczeniu edukacyjnym. Diagnostyczna i pobudzająca (zatem prowokująca) moc zadania do rozważania tkwi w odwadze, z jaką Korczak podejmuje tematykę *sacrum* pedagogicznego. Ono samo jest przecież sferą intencjonalną, sferą sensów, wartości, chronioną, a zarazem „narzucaną" (w różnorodny sposób) edukacji i w edukacji. Tymczasem Korczak prowokuje, i to podwójnie. Nie dość, że z owego *sacrum* niczego nie zamierza narzucać (gdyby to chciał uczynić byłby niczym kapłan Kołakowskiego, traktujący wartości z *sacrum* katechizmowo), to jeszcze wartości z jego zakresu wymienia niejako „hurtem". Niejako zdaje się świadomie zacierać różnice między wartościami stanowiącymi środki działania wychowawczego, a tymi, które posiadać mają walor ostateczny, a więc mają być niepodporządkowane już żadnym innym wartościom. Paradoksalnie nie chce sam wyodrębniać żadnej relacji aksjologicznej (waloryzowania). A może to jest kolejne zadanie dla odbiorców: wychowawcy i wychowanka? Być może dlatego napisze:

> Dziecko wiele zniesie porad (...) pedagogicznych – cudowny mechanizm – mimo, wbrew, na przekór – poprzez wszystkie systemy i teorie prześliźnie się i zrównoważy. Ki pies zgadnie, ile czego i kiedy, żeby stosunkowo najmniej zaszkodziło (s. 52-53).

Aby nie było jednak wątpliwości, choć świadom istnienia systemów i teorii, świadom też jest zapotrzebowania na pedagogikę poradnikową; tak oto – wyraźnie ironicznie – odniesie się do porad:

> Dziwią się ludzie i mają za złe, że (...) nie chcę radzić (...). Próbowały mamusie – porady higieniczne: że nie tknął obiadu. – „Czym, palcem nie tknął? " – „Nie jadł". –„Aha – zapewne nie był głodny". Pytam się: „Byłeś głodny, czy nie?" – A on: „Jeszcze jak". –„Więc? "- „Bo byłem głodny i lubię barszcz, i siadam, i biorę łyżkę, i mama poprawia mi włosy i mówi: „Jedz – jedz, taka dobra zupka, musisz zjeść; dlaczego mama obrzydza mi jedzenie? (s. 52).

Współczesny antropolog kultury w studium *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka* przedstawiając różnice między socjalizacją a wychowaniem (mniejsza o to, czy w sposób do końca uzasadniony merytorycznie), ilustruje je takim przykładem:

> Małe dziecko siedzi przy stole i jedząc kolację, próbuje (...) nieporadnie użyć widelca, matka zajęta czymś innym, spogląda na nie i szybkim ruchem ustawia widelec we właściwej pozycji, mówi przy tym: „O tak się to trzyma i w ten sposób się je", po czym wraca do swojej poprzedniej czynności. (...) A oto przykład wychowania w tej samej sytuacji: matka (...) odkłada poprzednie zajęcie, najpierw pokazuje swej latorośli, jak sama je za pomocą widelca, po czym ustawia widelec w jego ręce w poprawnej pozycji i mówi: „Dobrze wychowane dzieci jedzą w ten sposób (...), nie bądź świnką i jedz

właśnie tak, bo inaczej dzieci będą się z ciebie śmiały (...) Jeśli będziesz tak jadło będziesz dobrym, mądrym, grzecznym dzieckiem i mama będzie cię kochała"[44].

Nie o takie rozumienie wychowania z całą pewnością chodzi Korczakowi. Bo nawet, jeżeli wychowanie jest świadomym przekazywaniem i wprowadzaniem norm, które określają cele do osiągnięcia oraz sposoby realizacji tychże celów, to sednem sprawy dla matki (w przykładzie Korczaka i Bulińskiego) jest takie perswadowanie, aby dziecko polecenia wykonało (zjadło obiad w przykładzie Korczaka, czyli „taką dobrą zupkę", zaś poprawnie – według pokazu matki – jadło u Bulińskiego, a będzie uznane od razu za „dobre, mądre, grzeczne" i kochane). Ale Stary Doktor jest wychowawcą niekonwencjonalnym, „nie interesuje" go perswazja matki, za to – jak najbardziej – odmowa wykonania jej polecenia. Krótką rozmową z dzieckiem doprowadza do postawienia przez nie (i dla niego) dramatycznego pytania, a wtedy okazuje się, że odmowa, a tym bardziej pytanie dziecka, nie mają charakteru przyczynowego, kauzalnego. Są próbą pokazania, że można szukać innych norm, które będą próbą zaprzeczenia obyczajowego „głaskania" przez matkę, aż do pojawienia się pewnej negatywności – obrzydzenia. Na uwagę – co chciałbym podkreślić – zasługuje postawienie pytania przez dziecko (nie matce, a osobie trzeciej – najpierw obserwatorowi, potem uczestnikowi całej sytuacji), bo chciałoby się przypomnieć hermeneutyczne „przykazania", iż wszelkie doświadczanie zakłada strukturę pytania. Pytanie zakłada też określoną wolność i zapewne dlatego zostało postawione przez dziecko Korczakowi, a nie matce, skoro miało umożliwić wgląd w sedno sprawy. A sednem sprawy jest obrzydzanie dziecku jedzenia przez matkę. O to coś pyta chłopiec. Podejmując ryzykowną grę z autorytetem matki jako wychowawcy (bez wkraczania w jej kompetencje), Korczak doprowadza do zabrania głosu przez „drugą stronę", uruchomienia emocji, nazwania „po imieniu" tego, co osadzone w negatywnym już doświadczeniu dziecka. Odpowiedź-pytanie chłopca jest szczer(a)e (Korczak powiedziałby – prawdziw(a)e), odsłania negatywną wartość obrzydzania. Powstaje oczywiste – w tym kontekście – kolejne pytanie, jak na tę szczerość („prawdę") zareagowała matka: czy była na nią przygotowana, czy ją zaskoczyła, zdziwiła, a może ją najzwyczajniej w świecie zignorowała? Otrzymała szereg możliwości, z której skorzystała...?

Omawiany przykład wchodzi w skład tego, co sam Korczak określał mianem *apteki wychowawczej*. Moim zdaniem, jej stosowanie w dobitny sposób odsłania to, co określiłem mianem mądrości żartu i co tworzy postać *sophomorosa*. Podbudową, a może lepiej, składnikiem owej apteki jest swoiste użytkowanie języka, takie mianowicie, które zdaje sprawę z jego lokucyjności, illokucyjności i perlokucyjności. Lokucja to po prostu mówienie, używanie zdań, słów. Illoku-

[44] T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka*, Poznań 2002, s. 14-15.

cja jest swoistą siłą wypowiedzi. Poprzez nią działamy, przedstawiamy prośbę, rozkaz, przyrzeczenie, polecenie, uznawanie, Perlokucja dokonuje się na osobie adresata, choć efekty perlokucyjne wchodzić mogą w sprzeczność z illokucyjnymi zamierzeniami[45]. Zamierzony żart (akt illokucyjny) może urazić, obrazić (efekt perlokucyjny). Korczak opisuje tego rodzaju „wpadkę własną". W obecności matki pociesza malca, który na słońcu poparzył skórę: „Rezejdzie się – wyrośnie – do wesela zgoi się, do rozwodu. (A ja skąd mogłem wiedzieć, że jego mama akurat rozwodzi się?), – Obrażona" (s. 52).

Ten prosty przykład pokazuje, że z żartami nie należy przesadzać, zwłaszcza kiedy nie znamy dostarczająco dużo okoliczności, by móc pozwolić sobie na żartowanie; pozornie sytuacja, która miała być żartobliwa obróciła się w swoje przeciwieństwo. Myślę, że nie bez przyczyny umieścił Korczak w swych rozważaniach ten negatywny przykład (on jest jego „bohaterem"). Jednak, co chciałbym podkreślić, w (s)tworzonej przez siebie *farmakopei* zdecydowanie częściej zakładał/osiągał efekty perlokucyjne zgodnie z zasadą „nie obrażać, nie urażać". Świadomie jednak nie wykluczał ich przeciwieństwa. Przykładów w *Pedagogice żartobliwej* mamy sporo. Spośród nich wybiorę Korczakowską prezentację cyklu spotkań z pewnym przedszkolakiem. Przykłady, które poniżej zaprezentuję pokazują, że efekt perlokucyjny nie jest zależny od illokucji w prosty, „naturalny" sposób, przeciwnie – jest uwarunkowany kulturowo, reprezentowany ze względu na obowiązujące *sacrum* pedagogiczne. Co można z nim „zrobić" przekonują zapowiedziane spotkania.

W pierwszym z nich, z udziałem matki chłopca, mamy sytuację, w której ten nie chce przywitać się ze Starym Doktorem. Jego reakcja: „Nie zna mnie; po co zmuszać, jeżeli nie chce przywitać się" (s. 10). Matka narzuca dziecku „słuszne", „oczywiste", konwencjonalne obyczajowo-grzecznościowe zachowanie z zakresu „dobrego" wychowania, do tego skrajnie zubożone w postać „prawidłowego" sposobu wykonania czynności (matka mówi – „dyryguje": podaj rączkę, prawą, całą, bądź grzeczny, mów „pan"). Jak powie współczesny filozof:

> dzięki oczywistości (...) nie musimy dwadzieścia cztery godziny na dobę spędzać w pozycji baczność, lecz możemy pozwolić sobie również na trwanie w pozycji „spocznij". (...) Nie jest źle, gdy oczywistość kieruje naszymi licznymi krokami, jest fatalnie, gdy jest obecna na każdym kroku...[46].

Korczak rozpoczyna „wyrywanie" chłopca z oczywistości, nie tylko uznając jego prawo do innego postępowania (tu: niezupełnie zgodnego z wolą

[45] T. Zgółka, *Język wśród wartości*, Poznań 1988, s. 78.

[46] R. Kubicki, *Metafizyczne podteksty tożsamości możliwych w światach kultury popularnej*, [w:] *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kultuorwe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2010, s. 105.

matki), ale także poprzez zauważalne milczenie. Obserwuje matkę chłopca, przebieg rozmowy w kategorii oznak humanistycznych, a do ich interpretacji używa innych niż matka reguł pedagogicznych. Językoznawcy dobrze wiedzą, że milczenie, choć brzmi to z pozoru paradoksalnie, jest jedną z podstawowych odmian mowy, gdyż jest aktem performatywnym, zatem wykonawczym, a więc wnosi informację i wpływa na odbiorców.

Drugie spotkanie ma już wyraźnie żartobliwo-przekorny charakter, czym prawdopodobnie zwiększa efekt perlokucyjny pierwszego spotkania (być może nie było w nim szans na żartowanie). W każdym razie przebiega ono w ten sposób, że Korczak udaje, iż jest szorstki, wręcz apodyktyczny, ale jednocześnie bawi się rozmową eksponując chłopcu niejako wzorcowo jego dotychczasowe zachowanie przez illokucyjne zamierzenie „grubiańskiego" formułowania wypowiedzi. Wyrywanie chłopca z pedagogicznej oczywistości, w którą „zanurza" go matka, ma teraz inną postać – Autor *Pedagogiki żartobliwej* daje mu pod rozwagę niejako siebie samego jako negatywnego partnera komunikacji, czym wywołuje uczucie *zdziwienia*, jak sądzę, rzadko dotychczas doświadczanego w obecności dorosłych. Zilustruję powyższe cytatami.

> On do mnie: „daj cukierek". – Ja nic: oglądam żółte kwiatki. On: „co ty tu robisz, czy pan doktor ma zegarek, bo ja mogę nakręcić". Mówię: „nie ma głupich". – On do mnie: „nie wolno zrywać kwiatków". Ja – „wiem". A on: „no to poczęstuj cukierkiem". Odpowiadam niedbale: „gdybym miał cukierki, też nie nosiłbym ich, tylko trzymał w pokoju". – A on: „no to idź i przynieś, ja mogę poczekać". Mówię: „nie zrozumiałeś mnie; to był tryb warunkowy; nie mam cukierków, mam czekoladę". Zdziwił się, ale skłonny do zgody, mówi: „nic nie szkodzi, czekoladę ja też mogę zjeść". – „Nie wątpię, że możesz, gdybym ci dał, ale nie dam". – „Dlaczego? " – „Bo smaczna: wolę sam zjeść" . Długo ważył moją odpowiedź, odszedł kilka kroków i pyta: „dasz?". Ja szorstko: „nie". A on: „jesteś głupi". – Ja: „jesteś gbur"... (s. 10-11).

Zamierzenia Korczaka nie pozostają bez śladu, bo w trzecim spotkaniu mamy sytuację, w której *zdziwienie* połączy się z *namysłem*, zaproszeniem do *rozważań*:

> Z lewej strony pies, z prawej on, ja w środku. Uderzył kijem w liście i mówi: „ja co wezmę do ręki, to zepsuję". – „Bardzo możliwe". Cisza. -Pies, ja i on. „Czy ja jestem grzeczny?". Ja: „nie wiem, nie znam ciebie, jesteś obcym człowiekiem". Zdziwił się: „ja jestem człowiekiem?". – „No: masz dwie nogi". – Cisza. „Kura też ma dwie nogi". – „Ale nie ma rąk, kura ma pierze i dziób". – „No tak" – zgodził się. Pies, cisza wiejskiego wieczora i ja. A on znów: „czy ja jestem grzeczny?". Zatrzymałem się, zlustrowałem (...), pomyślałem dłuższą chwilę i : „nie wiem, jeszcze ciebie nie poznałem". „Pozna mnie pan, ja jestem urwanie głowy, ja każdemu daję się we znaki; do mnie można mówić jak do ściany, do mnie trzeba mieć końskie siły". – „Ooo (...). – „Ja w każdy kąt wlezę (...), ja wszystko wiem; a pan doktor, ty też wszystko wiesz?" – „Nie, ja bardzo mało wiem, choć też z niejednego pieca wódkę piłem". – „I ja piłem, ale szczypie i trzeba się przyzwyczaić, piwo gorzkie; ale mężczyzna musi się przyzwyczajać. Ja jestem człowiek?" – „No tak – człowiek istota nieznana..." (s. 11-12).

Znający Korczaka i pracujący z nim przez trzy lata jako wychowawca Bolesław Drukier napisze po latach:

> O „wyzwolenie dzieci przytłoczonych obowiązkiem posłuchu i ulegania autorytetom", toczył Korczak uporczywą walkę. Wytykał, że „im mizerniejszy poziom wychowawcy, tym więcej nakazów i zakazów". Domagał się, by działał – nie tylko wobec dzieci – „Nie despotyczny nakaz, ale taktowne porozumienie"[47].

W przytoczonym przykładzie Korczak toczy osobliwą „walkę" o wyzwolenie chłopca. Zarysowując własną niejednoznaczną otwartość, naprowadza go na jednoznaczność, szablonowość jego otoczenia wychowawczego, które z wymogu dogmatycznie pojmowanej „grzeczności" chce uczynić wyznacznik jego tożsamości. Rodzi w chłopcu zdziwienie kończące się pytaniem: ja jestem człowiek? Potęguje w ten sposób skutki performatyczne: uformowaniu na „grzecznego chłopca" (co do którego nie chce wypowiadać się bezpośrednio przy nim, bo gdyby chciał to zrobić – zapewne byłby mocno sceptyczny wobec dorosłych), przeciwstawia własny namysł, niewiedzę, niemożność spełnienia oczekiwań dziecka przez natychmiastowość odpowiedzi, niewiarę w gotowe, być może nawet dogmatyczne – odpowiedzi. Bo doświadczenia dziecka są zapewne dokładnie odwrotne: poznał już nakazy, narzucane rygory, nieustającą kontrolę przez rodzinę i służbę podporządkowane standardowi „dobrego dziecka", czyli „dziecka grzecznego".

Korczakowskie „jesteś człowiekiem", poza tym, że wyraża istotę jego manifestu wychowawczego, powtarzanego wiele razy w jego twórczości, a realizowanego w praktyce, zdaje się dodatkowo kryć niewypowiedziany komentarz niekonwencjonalnego pedagoga-filozofa – nic do rzeczy ma tu twoja grzeczność, czy jakakolwiek inna cecha/własność/wartość absolutyzowana, dogmatyzowana, uniformizująca, taka gotowa „prawda" wtłaczana niekiedy (a może zbyt często) despotycznie, nic do rzeczy ma tu przytłaczanie ciebie (w ogóle: dzieci) obowiązkami posłuchu i ulegania autorytetom, o których wolę się nie wypowiadać (bo jak sam sarkastycznie mawiał: „Nie każdą prawdę da się wydmuchać na trąbie"[48]); nie jest łatwo formułować odpowiedzi, gdy w grę wchodzi drugi człowiek. To przecież filozofowie, „od początku" zdawali sobie sprawę z różnorodności określeń człowieka i ograniczoności prawdy o nim. Jak pisał B. Suchodolski:

> Z tej niewystarczalności zdawano sobie sprawę od najdawniejszych czasów; świadczy o tym złośliwa definicja zaproponowana przez Platona, a mianowicie, iż człowiek jest istotą dwunożną jak ptak, tylko pozbawioną pierza. Definicja ta była prawdziwa, ale nie informowała w najmniej mierze o tym, kim jest człowiek[49].

---

[47] B. Drukier, *Trudny optymizm Janusza Korczaka*, s. 46.

[48] Tamże, s. 46 i 38.

[49] B. Suchodolski, *Dwa bieguny ludzkiej egzystencji, Aneks II*, [w:] L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001, s. 199.

Korczak zdaje się mówić chłopcu: nie pójdziemy drogą, którą już znasz, i która – chyba – ci się nie podoba, skoro za pomocą jednej właściwości ma cię nauczyć odpowiedzi na pytanie: „kim jest człowiek?"

Ale w rozmowie z przedszkolakiem pada zwrot „obcy człowiek". Nie nazwał go Korczak „innym", ale „obcym"[50].

„Inny" jako różny, różnorodny (różniący się) poddaje się interpretacji, rozumieniu, „czytaniu" i dlatego jest „przewidywalny". „Inny" – określenie neutralne, przeważnie niewartościujące; on jest jednym z wielu, kolejnym rozpoznawalnym. Ale też wartościujące raczej pozytywnie: jest ciekawy, interesujący, dostępny, osiągalny, wart bliższego poznania, nie zagraża drugiemu innemu, nie wyklucza go. Różnorodność innych zapewnia wielorakość, ubogacenie. Nieco inaczej ma się sytuacja z „obcym". On nie jest po prostu „zwyczajnie" inny, on jest odmienny radykalnie, wartościujemy go ambiwalentnie, tak jakby nam jednak zawadzał. Ale to właśnie on staje się źródłem pozytywnych wartościowań, nie będących udziałem „Innego". Otóż obcość może być źródłem niewyczerpanego zdziwienia, jawić się może jako pokusa, zainteresowanie, ciekawość, fascynacja, wreszcie jako uznanie tajemnicy[51]. Zdziwienie towarzyszyć może edukowanemu i edukującemu. Temu drugiemu Korczak zdaje się podpowiadać: nie musisz podchodzić do wychowanka, którego (jeszcze) nie znasz, nie rozumiesz, z gotowym scenariuszem w głowie. Okazać się może, że rzeczy będą się miały zupełnie inaczej aniżeli oczekiwałeś. Bo przecież relacja „znane-nieznane" zawiera w sobie niewypowiedziane konsekwencje co do rozumienia wychowanka. Zapewne dlatego Korczak konstatuje: „jeszcze ciebie nie poznałem", „człowiek – istota nieznana".

Fortunność użycia wyrażenia „jesteś obcym człowiekiem" sprawia – w analizowanym przykładzie – że chłopiec zostaje sprowokowany (przygotowany) do uproblemowienia swego statusu, niezbędnego dla podejmowania prób zmiany samego siebie. Taki moment próby stanowiła wycieczka, w trakcie której nasz przedszkolak chciał dołączyć do grupy bawiących się dzieci. Podchodzi do Korczaka, prosząc:

> – „Niech pan powie, żebym i ja zagrał z nimi". – „Jakże powiem, kiedy nie chcą, bo przeszkadzałeś?" – „Ale Pan może kazać". – „Nie mogę kazać, bo to ich zabawa i ich piłka". – „Ale ty jesteś doktor". – „Ale oni zdrowi i zabawa, to nie termometr i nie grypa, i nie aspiryna! Idź sam, może cię przyjmą jakoś". Przyjęli go na próbę (s. 17).

Zadziałała Korczakowska *apteka wychowawcza (farmakopea)* i to bynajmniej nie dlatego, że zwroty „termometr, grypa, aspiryna" zostały użyte w spo-

[50] Kategorią „inności" posługuje się w Pedagogice żartobliwej w innym miejscu pisząc: „Różni są ludzie (...) – pardon: każdy ma wady i zalety. (...) Dobrze, że każdy inny" (s. 69).

[51] M. Jakubczak, *Filozofia kultury jako filozofia kultur*, [w:] *Co to jest filozofia kultury*, red. Z. Rosińska, J. Michalik, Warszawa 2006, s. 181-182.

sób żartobliwy. Nasz przedszkolak ceni sobie zabawę zbiorową (a może po prostu lubi), a ta wymaga akceptacji jej członków wobec jednostki, która do zespołu chce dołączyć. Obawa, że może zostać nie przyjęty w poczet bawiących się, sprawia, iż usiłuje zrzucić na Starego Doktora decyzję i wymuszenie działania. Bo jest to zgodne z wyobrażeniami już (u)kształtowanymi u chłopca, że dorośli mają władzę opartą na nakazach, uprawnieniach formalno-profesjonalnych („jesteś doktorem", „pan może kazać"). Zarazem – to dzięki Korczakowi – zaczynają u chłopca być uświadamiane normy związane z aksjologicznym określaniem stosunku wobec siebie samego. Normy osobiste decydują bowiem o stopniu samoakceptacji, a ta nie wydaje się być zbyt wysoka (co już wiadomo z wcześniejszych opisów). Jeżeli normy wspólnotowe grupy bawiących się miały funkcjonować w praktyce (bawiący się złączeni są przez poczucie przynależności, kontaktu, integracji, gotowości do współpracy; tworząc grupę są w stanie przeciwstawić się jednostce usiłującej to zakłócić, a może zburzyć), Korczak nie mógł nakazać ich realizacji („to ich zabawa"), ani tym bardziej poszerzyć skład grupy „dekretem" (nakazem) własnym, nawet gdyby usprawiedliwił to uprawnieniami profesjonalisty. Dlatego umiejętnie uwypukla różnice między normami, jakimi kierowałby się konwencjonalny wychowawca (wie on lepiej, co dla dzieci ważne, dobre, słuszne i chce to wprowadzać w życie), a tymi, którymi kieruje się sam. Nie ma w nich miejsca na pouczenia, połajanki, moralizowanie. I, powtórzę, jest to zgodne z indywidualną farmakopeą.

> Trzeba sobie jakoś radzić. – Mam różne środki w swoim pedagogicznym arsenale, w mojej, że tak powiem, wychowawczej aptece. (...) Opracowałem gruntownie tę swoją farmekopeę. (...) Więc zauważyłem, że jeżeli stale używać tych samych wyrażeń efekt ich maleje i działanie słabnie. (...) Unikam monotonii, odnawiam repertuar (...)
> Nigdy z góry nie wiadomo co pomoże (...)
> Na jednych działają wyrazy długie, na innych krótkie (...).
> Lubię folklor (...)
> Albo historyczno-polityczne wymyślanie (też dobre niekiedy) (...)
> Dla wzmocnienia dobrze jest dodać przystawkę: ekstra albo arcy – więc np. „arcycymbale, ekstragamoniu".
> Żywiołowy wstręt czuję do przymiotników: „niesforny" i „krnąbrny". Jakieś takie chropowate i drapiące. – Nie mówię leń i ośle, wyjątkowo tylko: idioto. (s. 25-26).

Zamiast zakończenia

Jeżeli uznać edukację za specyficzny rodzaj „treningu kulturowego", to z czasem dla jej uczestników „unaturalnia się" on, zaś edukacja zyskuje status „oczywistości" (niekiedy nudnej, niekiedy także „obcej"). Dla zburzenia tej „naturalności" dobrze jest wyposażać czynności komunikacyjno-edukacyjne

w sensy specyficzne: prowokacyjne, budzące zdziwienie, żartobliwe, performatywne – zdaje się mówić Korczak. Taka ostentacyjność czyni odbiorcę „bezradnym" wobec semantyki potoczności i semantyki ustabilizowanej oraz skonwencjonalizowanej. Dostrzegając po swojemu ten proces w edukacji napisze:

> Myślisz, że to pomaga? Nie (...) – ale nie szkodzi. (...) Nie szkodzić i przeczekać cierpliwie. I nie mówić nigdy, że nic z tego nie będzie. Przeciwnie – zawsze tylko, że przelotnie, że będzie dobrze. (...)
> Nie mówię, że wcale nie pomaga, tylko że trochę, że za mało (s. 25-27).

BIBLIOGRAFIA

Abriszewski K., *Miłość (mądrości) w czasach zarazy*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. Burszta, A. De Tchorzewski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.

Barański J., *O kiczu, nie tylko ogrodowym*, [w:] *Peryferie kultury. Szkice ofiarowane Profesorowi Rochowi Sulimie*, red. R. Chymkowski, Ł. Bukowiecki, M. Czemarmazowicz, W.K. Pessel, M. Zimniak-Hałajko, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

Buliński T., *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.

Cackowski Z., *Sacrum/infernum*, [w:] *Wokół ideałów i wartości. Dylematy filozoficzne i praktyczne. Księga dedykowana pamięci Profesora Seweryna Dziamskiego*, red. A. Jamroziakowa, E. Jeliński, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.

Dobrowolski J., *Filozofia głupoty. Historia i aktualność sensu tego co irracjonalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Drukier B., *Trudny optymizm Janusza Korczaka*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1996.

Filipczak K., *Janusz Korczak jako współczesny Sokrates*, Piotrkowskie Studia Pedagogiczne, 2001, 9.

Golka M., *Skandal artystyczny*, Kultura i Społeczeństwo, 2013, 1.

Grad J., *Zabawa a praktyka edukacyjna*, [w:] *Szkice o edukacji i kulturze*, red. A. Pluta, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1999.

Grad J., *Powaga zabawy*, [w:] *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesor Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej*, red. J. Kmita, B. Kotowa, J. Sójka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.

Grad J., *Uczestnictwo w kulturze artystycznej społeczeństwa polskiego i jego uwarunkowania*, [w:] *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, red. J. Grad, U. Kaczmarek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.

Jakubczak M., *Filozofia kultury jako filozofia kultur*, [w:] *Co to jest filozofia kultury*, red. Z. Rosińska, J. Michalik, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.

Jaśtal J., [hasło] *Mądrość*, [w:] *Słownik filozofii*, red. J. Hartman, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2009.

Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Kmita J., *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2007.

Kołakowski L., *Ułamki filozofii. Najbardziej wysłużone i najczęściej cytowane zdania filozofów z komentarzem*, Wydawca Prószyński i S-ka Warszawa 2009.

Kowalski P., *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

Krawczyk-Wasilewska V., Dobbie M., *Wizerunek mądrogłupiego jako przykład wartości kulturowej humoru*, [w:] *Człowiek i kultura jako wartość. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesor Irenie Bukowskiej-Floreńskiej*, red. R. Hojda, G. Odój, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.

Kubicki R., *Metafizyczne podteksty tożsamości możliwych w światach kultury popularnej*, [w] *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Leksykon PWN, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Marquard O., *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994.

Mejbaum W., *Słowa i sensy. Studium z zakresu logiki kognitywnej*, [w:] *Szkice o partycypacji kulturowej*, red. K. Zamiara. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998.

Olczak-Ronikier J., *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011.

Paradowska K., *Korczak uśmiechnięty*, www.Balticpanorama.pl [data dostępu: 5.05.2013].

Piasecka M., *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*, Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Częstochowie, Częstochowa 2018.

Pluta A., *Performatywny charakter „inności" w „farmakopei" Janusza Korczaka (na przykładzie „Pedagogiki żartobliwej")*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1996.

Pluta A., *Symboliczny charakter „farmakopei" J. Korczaka jako przykład pozaszkolnej komunikacji dydaktyczno-wychowawczej*, [w:] *Szkice o partycypacji kulturowej*, red. K. Zamiara, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1997.

Pluta A., *Wokół kulturowych podstaw edukacji. Z problemów interpretacji humanistycznej przysposabiania do uczestnictwa w kulturze*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie, Częstochowa 2011.

Pluta A., *W przyszłość wkraczamy tyłem... cofając się do dzieciństwa, które z(a)nika...?*,[w:] *Czyja edukacja? Refleksje o podmiotowości*. Cz. 2, „Humanistyka-Pedagogika-Edukacja", t. 3, red. A. Pluta, przy współudziale A. Tarnopolskiego i M. Kalamana, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2011.

Podobiński S., *Język elementem charyzmy. Janusza Korczaka władztwo nad słowem*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1996.

Rusek A., *Wielowymiarowość humoru*, Innowacje Psychologiczne, 2012, 1, 1.

Suchodolski B., *Dwa bieguny ludzkiej egzystencji,* Aneks II, [w:] L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Wyd. Wit-Graf, Kraków 2001.

Szczepska-Pustkowska M., *Korczakowski rodowód dziecięcego obywatelstwa*, [w:] *Demokracja. Socjalizacja. Publikacja dedykowana Profesorowi Janowi Papieżowi na siedemdziesiątą rocznicę urodzin i czterdziestopięciolecie pracy naukowej i nauczycielskiej*, red. P. Bauć, K. Kmita-Zaniewska, M. Welenc, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019.

Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

Witkowski L., *Ambiwalencja kiczu w kulturze (Elementy meta-pedagogiczne w ilustracjach nie tylko estetycznych)*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, część V, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1997.

Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Zgółka T., *Język wśród wartości*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1988.

Zgółka T., *O szczerości. Esej pragmalingwistyczny*, [w:] *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesoror Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej*, red. J. Kmita, B. Kotowa, J. Sójka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.

Mirosława Ściupider-Młodkowska
ORCID 0000-0002-8700-2249

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RODZINA I MIŁOŚĆ W EPOCE JA. WYZWANIA DLA PEDAGOGIKI

Abstract. Ściupider-Młodkowska Mirosława, *Rodzina i miłość w epoce Ja. Wyzwania dla pedagogiki* [Family and Love in the Time of Me. Challenges for Pedagogy]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 147-159. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.9

The theoretical part of this article draws on terminology defined by theorists such as J. C. Kaufman, N. Luhmannn, Ch. Lasch, E. Beck-Gernsheim, U. Beck, A. Giddens, L. Jamienson, E. Illouz, and Z. Bauman. The research on partnership relations in the narcissistic culture are published in the book by the article author: Ściupider-Młodkowska M., *Love in the time of Me. A socio-pedagogical study*, Poznań 2018. The fight for an approval and innovatory ideas for a happy partnership life (which has been observed in my research on biographies of relationships) does not entirely come from "free" choices. Therefore, we may conclude that to some extent the culture of narcissism has an impact on a quality of relationships and relations between people in general. In the wider context, the article tries to provide an answer to the question of transgression of common responsibility for a success or a failure in relations between people. Interpersonal contacts are increasingly controlled or created by the market as well as the world of technicization. As a result, their character is changed into short-term relations where only an Ego of individuals is promoted and general narcissism culture is spread. Pedagogues are concerned about building identity of young people mostly in social media according to the phrase *Selfie ergo sum*. Pedagogy cannot ignore the influence of media on the social development of teenagers (which includes their sexual development, too). To prevent the acquisition of negative patterns, an educational program needs to be proposed which will teach a critical approach to social media and help build sustained interpersonal relations.

Key words: love in the time of Me, relations in social pedagogy, the culture of narcissism, the value of recognition and voyeurism in the media

Wstęp

Rodzina stanowi podstawę do rozwijania i budowania społecznych, instytucjonalnych, kulturowych i niepowtarzalnych relacji potrzebnych wspólnocie. Rodzina i miłość silnie ze sobą kooperują. To rodzina daje podstawę do

przeżywania miłości macierzyńskiej, ojcowskiej, siostrzanej, braterskiej, ale także miłości toksycznej, której konsekwencje ponosi nie tylko osoba, która jej doświadczyła, ale całe następne pokolenia. Miłość raniąca, krzywdząca bardzo często nieświadomie niesie ze sobą piętno osamotnienia, wykluczenia i trudności w nawiązywaniu bliskich relacji związkowych. Dlatego, cały nurt psychologii humanistycznej, psychologii osobowości oraz nurt działań systemowych dostrzegają ogromny wpływ doświadczeń biograficznych związanych z tak zwaną miłością trudną, czy toksyczną, będących bezpośrednim źródłem problemów w życiu dorosłym, takich jak na przykład: depresja, alkoholizm, zakupoholizm, bulimia, anoreksja i wiele innych chorób z kręgu wymagających wsparcia i specjalistycznej pomocy. Wpływ i udział rozwijających się badań psychologicznych, będących pomocnymi w budowaniu wspólnoty i relacji jest ogromny, niezwykle potrzebny i wartościowy.

Celem niniejszego artykułu jest zaakcentowanie, że współczesne zmieniające się uwarunkowania społeczno-kulturowe są paralelne w stosunku do uwarunkowań indywidualnych i rodzinnych, gdyż wpływają z równą siłą na rozumienie i definiowanie uczuć, emocjonalności, miłości, będących w centrum jakichkolwiek relacji. Miłość ma ogromną moc sprawczą. Według Niclasa Luhmana[1] obok pieniądza i władzy stanowi podstawę oddziaływania na całe struktury społeczne, toteż tym bardziej warta jest analiz naukowych. W niniejszym artykule ukazano i zdefiniowano niektóre ogólnodostępne kody emocjonalności oraz miłości, które usankcjonowały konkretne badania, między innymi autorski projekt na temat biografii związkowych wśród młodzieży studiującej w wybranych uczelniach polskich i czeskich w latach 2013-2016[2].

Podjęty cel zanalizowania kształtu współczesnych relacji międzyludzkich jest uzasadniony z kilku względów.

Po pierwsze, z jednej strony obserwujemy hybrydowość, różnorodność relacji rodzinnych zmienionych z modelu patriarchalnego na rzecz relacji dbających o jakość, ale też zaklasyfikowanych do relacji kruchych, efemerycznych, krótkotrwałych, często elektronicznych i wyimaginowanych. Biorąc pod uwagę, jak długą drogę przebyła tak zwana rodzina tradycyjna i jak znacząco zmienił się jej model z czasów preindustrialnych, nie można zostać obojętnym wobec ich przemian i zbadania zarówno w kontekście szans, jak też zagrożeń.

Po drugie, pedagogika społeczna, będąca *in statu nascendi* w wypracowaniu odpowiednich narzędzi i metod badających relacje *on-line*, w tym także

[1] N. Luhman, *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, Warszawa 2003.

[2] Badania do dysertacji doktorskiej, obronionej pod kierownictwem J. Modrzewskiego na Wydziale Studiów Edukacyjnych, realizowane dzięki stypendium Fundacji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w całości opublikowane w książce: M. Ściupider-Młodkowska, *Miłość w epoce Ja. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2018.

w budowaniu odpowiedniej sieci wsparcia wobec obecnych w przestrzeni wirtualnej przestępstw: cyberstalkingu, sekstingu, sponsoringu, rozpoznaje tło społeczno-kulturowe i rodzinne odpowiedzialne za problemy społeczne. Zatem, troska o jakość relacji rodzinnych i miłosnych, aby z jednej strony stanowiły bastion, nierozerwalną wspólnotę, z drugiej strony nie były powodem do dyskryminacji, stanowi siłę napędową do działań społecznych, politycznych, wspierających różne formy rodziny. Takie próby w naukach społecznych są już podejmowane we wspaniałych projektach na temat równości osób nieheteroseksualnych w Polsce w badaniach etnograficznych realizowanych między innymi przez Agatę Stasińską[3].

Współczesna wartość bycia razem, czyli tak zwana „bliskość w tle"

Miłość obecna w kulturze narcyzmu, którą Christopher Lasch[4] zauważył dwadzieścia siedem lat temu, kiedy w społeczeństwie amerykańskim przemiany ekonomiczne i wzrost konsumpcji życia „zaowocowały" ogólnodostępnym trendem samodoskonalenia jednostki, ma swoje źródło w dążeniu do wymiernej korzyści i rywalizacji (walki o uznanie) niemal w każdej sferze życia. Miłość od tego momentu nie jest już jedynie indywidualnym projektem, lecz została uwikłana w media, instytucje, rynek, reklamę, w dużej mierze kształtowana przez społeczne relacje płci i ekonomię. Taka relacja doczekała się często metaforycznych określeń w naukach społecznych, jak: bycie razem osobno (Zygmunt Bauman), miłość współbieżna albo czysta (Anthony Giddens), relacja zwana „bliskością w tle" lub „*intimate ambient*" (Shery Turkle). Wszystkie sformułowania i hasła wokół miłości, które jedynie zasygnalizowano łączy znamienne poczucie niepewności i braku bezpieczeństwa, bowiem silny akcent kładą na emocje związane nie z bliskością, ale samotnością/osamotnieniem, nie z jednością, ale wykluczeniem, nie z poczuciem dumy, ale wstydu, nie z odpowiedzialnością za podjęte decyzje, ale krótkoterminowością i łatwością rozstania. Duch samodoskonalenia obecny w każdej sferze życia: zdrowotnej, intelektualnej, rodzinnej, zawodowej oraz kult kultury Ja poddający treningowi osobowość dążącą do wolnych decyzji, w dużej mierze manipulował związkami i relacjami międzyludzkimi oraz skłaniał do „zabójczej gry onieśmielania przyjaciół i uwodzenia ludzi"[4], co z kolei rodziło cierpienie i osamotnienie.

[3] A. Stasińska, *Socjologia pary. Praktyki intymne w związkach nieheteroseksualnych*, Kraków 2018.

[4] Ch. Lasch, *Kultura narcyzmu*, Warszawa 2015, s. 93.

Nie jest wielkim odkryciem, że zaangażowanie w relację miłosną od zawsze wiązało się z pewnym cierpieniem, tak pięknie opisanym chociażby w literackiej formie miłości romantycznej czy sentymentalnej, jak na przykład Romea i Julii czy Tristana i Izoldy. Współczesne relacje ranią nie tylko z przyczyn indywidualnego zaangażowania, czy sprzeczności interesów i protekcji rodów pochodzenia kochanków, ale także, a może przede wszystkim, z przyczyn kulturowego narcyzmu, takich jak niepewność, chaos tożsamości, paniczne poszukiwanie uznania nie tylko w przestrzeni wirtualnej. Nauka, technologia i wpływy polityczne w silnym stopniu zracjonalizowały miłość, jak udowadnia izraelska badaczka E. Illouz[5]. Zgodnie z analizami autorki, rozbuchane ogólnodostępne technologie, pozwalające na bycie ogólnodostępnym poszukującym idealnego partnera, zafałszowały intencje emocji; partnerzy, jako kreatorzy czy budowniczy – *homo construens*, pogubili się, co stanowi cel relacji, czym jest zaangażowanie, poznanie drugiej osoby. Tym sposobem miłość uległa swego rodzaju odczarowaniu, skomercjalizowaniu, wymianie interesów.

Trafnie zjawisko wykreowanej internetowej relacji bez zaangażowania opisał Michał Wanke:

> Być związanym z kimś z „bliskością w tle" to być obecnym w jego życiu ze swoją upublicznioną prywatnością. Być z kimś „razem osobno" (…) to odgrywać swoją tożsamość on-line potencjalnie przed całym światem tych, którzy mają urządzenie z dostępem do sieci. Wreszcie być z kimś intimate ambient to podglądać strumień jego tożsamości bez zaangażowania, jakiego wymagałby tak nasycony informacjami związek poza światem Internetu[6].

Bycie w ciągłym kontakcie z kimś daje iluzję bycia ważnym i potrzebnym, uwalnia od zobowiązań względem bliskich relacji rodzinnych, z drugiej strony łudzi obietnicą, że tego typu wirtualne zaangażowanie zapełni potrzebę niepowtarzalności, przezwycięży zwyczajność i niewidzialność w wielkim tłumie znajomych, czy tak zwanych „przyjaciół", komentujących na forum zawiązywanie/zrywanie relacji.

Kultura narcyzmu, przejawiająca się w wyszukanych środkach komunikacji wirtualnej skierowanej na „Ja" jednostki, silnie wkracza w uczuciowość i tym samym przyczynia się do zmian w podejściu do ogólnych relacji międzyludzkich, niejednokrotnie je uprzedmiotawiając. Obecny na portalu randkowym „tinder" sposób weryfikacji potencjalnych partnerów na podstawie wieku, orientacji seksualnej oraz odległości geograficznej, w jakiej potencjalni randkowicze się od nas znajdują, sprowokował do upowszechnienia kodu

[5] E. Ilouz, *Dlaczego miłość rani. Studium socjologiczne*, Warszawa 2016.

[6] M. Wanke, *E-mocje, przypadki rozszerzonej rzeczywistości afektywne*, [w:] *Studia z socjologii emocji. Podręcznik akademicki*, red. A. Czerner, E. Nieroba, Opole 2011.

komunikacji młodzieżowej: Lewa/Prawa. Oznacza on tyle, co akceptuję Jej/Jego wygląd, czyli „prawa" lub odrzucam – „lewa". Fakt ten dowodzi, że użytkownicy spotkań on-line nie zaprzestają stosowania pewnych antropotechnik w życiu codziennym: do języka młodzieżowego obfitującego w skróty myślowe można dodać ikonowe znaki komunikacyjne stosowane w relacjach rówieśniczych dla okazania uczucia, zainteresowania. Korespondując, a coraz częściej rozmawiając, operują pewnymi skrótami i kodami myślowymi, używając tak zwanych „witaczy", „emotikonów", „laików" oraz innych symboli w nazewnictwie, które zaproponował im system i dany portal społecznościowy. Bylejakość w nazywaniu swoich emocji, uczuć przekłada się bardzo wyraźnie na obserwowane uprzedmiotowienie w kontaktach. Ponadto, możliwość wielorakiego wyboru partnera oferowana na portalach randkowych i społecznościowych przyzwyczaja jednostki żyjące jednocześnie w krajobrazie medialnych wrażeń, jak i szarym życiu codziennym do ciągłego głodu poszukiwania „lepszej opcji" i ciągłej potrzeby uznania w świecie realnym. Medialnym szokującym przykładem poszukiwania tego typu wrażeń jest film dokumentalny: „Nie jesteśmy puszczalskie"[7] z 2009 roku, w którym nieletnie licealistki opowiadają o swojej rozwiązłości seksualnej, nie zaliczając jej do prostytucji, ale fantastycznej przygody, dzięki której urozmaicają (czytaj „dopalają") swoje przeciętne życie. Maria Czerpaniak-Walczak udowadnia, że mącenie w wartościach oraz wszelkiego rodzaju zaburzenia i braki osobowościowe występują z taką samą siłą i częstotliwością zarówno w środowiskach cierpiących na niedobory emocjonalne, socjalne, co w socjalizacji pełnej nadmiaru i obfitości.

> Doświadczenia życia codziennego w warunkach obfitości, przeładowania, stłoczenia, przeciążenia, bogactwa, naddatków i innych przejawów nadmiaru także mogą przeciążać i wyczerpywać zasoby fizyczne, emocjonalne i intelektualne oraz prowadzić do zaburzeń.
>
> (…) Wraz z użyciem coraz bardziej wyrafinowanych technicznie środków poszerza się zakres treści i form upowszechniania wzorów i norm relacji społecznych oraz pracy nad sobą. Zwiększa się przy tym zamęt w obszarze wzorców osobowego i społecznego rozwoju[8].

Zamęt ten wpływa na deprecjacje i dewaluacje pojęcia „My" na rzecz nobilitacji „Ja" w biografiach związkowych.

W latach osiemdziesiątych w tygodniku „Polityka" opublikowano artykuł charakteryzujący polski model kobiet z lat 1980-1989, w którym kobiety

[7] Polski film dokumentalny: „Nie jesteśmy puszczalskie" w reżyserii Atheny Sawidis z 2009 roku.

[8] M. Czerpaniak-Walczak, *Socjalizacja akademicka w czasach nadmiaru. O socjalizacji w (akademickim) krajobrazie medialnym*, [w:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2016, s. 195-200.

„marzą o bogatym mężu i domku z ogródkiem, ale zburzą te marzenia, gdy tylko przekonają się jak ograniczający bywa taki model życia”[9]. W tych latach rośnie popularność tak zwanych „książek z serduszkiem”, czyli Harlequinów, opisujących piękne młode kobiety, romansujące, dążące do podmiotowego traktowania w związkach, uciekające od monotonii małżeństw i negocjujące swoją pozycję w relacji miłosnej. Obecnie swego rodzaju odskocznię od realnych kontaktów pełnią portale randkowe oraz opiniotwórcze rzesze terapeutów, ekspertów i elit odpowiedzialnych za tak zwany refleksyjny model związków uczuciowych. Trzydzieści, czterdzieści lat temu kobiety uciekające w świat książkowych romansów, pod ich wpływem raczej nie podejmowały odważnych, ryzykownych decyzji o rozstaniu, separacji, czy rozwodzie z ówczesnym partnerem. Czytanie tego typu literatury lekkiej służyło raczej rozrywce. Obecnie świat spotkań z wirtualnym kochankiem z rozrywki przekształcił się w angażujące emocjonalnie i czasowo kontakty.

W kulturze zwierzeń internetowych, jednostki tworzące związki realne naturalnie, spontanicznie i chętnie korzystają także z przestrzeni medialnej, która bardzo często wprowadza dezorganizację, zaburzając dotychczasowe życie emocjonalne i intymne, co skutkuje rozpadem tradycyjnych relacji. Internet oraz świat techniki umożliwia znaczne dostarczanie i pobieranie informacji o sobie i innych, tym samym użytkownicy są skazani na „przymusowy” bądź nieuświadomiony „voyeuryzm”[10] i podglądactwo. Portale randkowe i społecznościowe, z których korzystają pary, są swoistymi dowodami i bazami danych o partnerach. Z reguły wystarczy jeden pozytywny bądź negatywny komentarz, a nawet upublicznione słowo, na przykład na portalu społecznościowym Facebook, a staje się to powodem awantury i rozpadu relacji realnej. W polskich sądach coraz częstszym powodem rozwodu są właśnie zdrady internetowe.

Rafał Ilnicki[11] w nurcie filozoficznej refleksji nad technicyzacją kultury mówi wprost, że każdy użytkownik przestrzeni on-line ma swój wirtualny habitus cyberkulturowy, czyli „traktuje otaczający go świat na wzór tych sposobów bycia, które podsuwa mu technologia”. Idąc tym tropem, Ja jednostki w coraz większym stopniu inwestuje w techniki uzewnętrzniania siebie, chcąc zaistnieć w cyberkulturze. Dewaluacja wspólnoty następuje na skutek ujawniania tylko zewnętrznego Ja, które nadyma się różnymi możliwościami retuszowania swojej tożsamości, chwalenia się głównie osiągnięciami – także

[9] *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, red. R. Siemieńska, Warszawa 1997, s. 38.

[10] Pojęcie voyeuryzmu oznacza podglądanie medialnych sytuacji i zdarzeń, które u oglądającego uruchamiają fantazje, impulsy (także seksualne), wprowadzając uczucie dyskomfortu oraz frustracji z powodu niemożności realizacji nierealnych i nieosiągalnych pragnień.

[11] R. Ilnicki, *Wirtualny habitus cyberkulturowy*, Hybris, 2015, 31, s. 37.

w relacjach miłosnych. Prawdziwe Ja przestaje istnieć, następuje jego dezintegracja, podobnie jak przestaje istnieć realna wspólnotowość w związku, bo jednostka narcystyczna szybko uzależnia się od pochlebstw w świecie wirtualnym, a co gorsza – chce czerpać z tego jedyną satysfakcję.

Wirtualny świat spotkań stwarza iluzję jednostki wolnej, dążącej do spełnienia w każdej sferze życia. Poprzez silną racjonalizację wszystkich pragnień ludzkich wytworzył się nowy typ związków typu „exodus", czyli uciekających od prawdziwych relacji. Związki te wytworzyły pewien schemat (habitus) bycia razem, w którym oddalają decyzję o stabilizacji i małżeństwie, a nawet realnym spotkaniu. Uciekają głównie od tradycyjnych wzorców związkowych, które krępują oraz od mody, która się demokratyzuje. Związki typu *exodus* lokują swoje wybory w paradoksach, preferując na przykład bezdzietność z miłości do dzieci, czy też miłosne relacje internetowe z powodu osamotnienia, bycie singlem w życiu realnym, ale upublicznioną i podziwianą parą w świecie wirtualnym.

Związki, które doświadczają asocjacyjnej funkcji Internetu, reprezentujące typ tak zwanej „bliskości w tle", w zamian za trwałe i stabilne relacje bardzo często stanowią ich substytut, oferując folklor wrażeń, dowartościowują jedynie zewnętrzny wizerunek jednostek i par. Pary zawiązywane i utrzymywane wyłącznie przez Internet oraz podtrzymujące typ związku uciekającego od realnych spotkań, zaadaptowały i wdrożyły w życie te antropotechniki, które narzucił im system. Separują i emancypują się od otoczenia materialnego jako czegoś gorszego, mniej stymulującego, aniżeli na przykład wirtualne spotkanie z fantastycznie prezentującym się i pod każdym względem atrakcyjnym partnerem. Należy podkreślić, że spotkania on-line są bardzo silnie angażujące emocjonalnie i czasowo; nieustanne fantazjowanie o tym, że można stworzyć związek bez skazy, to żniwo zaszczepienia narcystycznej wizji, że relacja nie może być zwyczajna, bo poświęciliśmy zbyt wiele czasu i energii właśnie na to, aby zaimponować i upublicznić jej niezwykłość.

System wirtualnych spotkań wdraża w odpowiedni schemat wyglądu, prezentacja wizerunku jednostki ulega retuszowi. Pod pozorem jednostek atrakcyjnych, emancypacyjnych, odważnych, jednocześnie kryje się mocno zhomogenizowany świat myśli, wartości, a nawet wyglądu. Okazuje się, że w obietnicy podkreślania dystynktywnych różnic świat on-line czyni jednostki i pary nieodróżnialnymi z danego kręgu, grupy, portalu. W tym homogenicznym świecie nadmiaru i obfitości, przeładowania, przeciążenia, bogactwa informacji o nas i innych dochodzi do osłabienia oraz wyczerpania czujności emocjonalnej. Trudno się dziwić, że tak częstym powodem osobistych i rodzinnych tragedii: rozstań, rozwodów, krzywd i traumatycznych przeżyć są właśnie relacje wirtualne, wymagające coraz większej refleksji i profesjonalnego wsparcia społecznego.

Badania Marty Majorek z 2015 roku, dokumentujące kody You Tube pod względem kultury partycypacji i kultury kreatywności, z wielkim niepokojem prezentują, że intymne i osobiste treści zaczynające się z reguły od niewinnej autoprezentacji siebie wśród nastolatek oraz młodzieży do trzydziestego roku życia, bardzo często szokują przekazem zawartych w nich treści erotycznych.

> Wiele miejsca [w Internecie, a dokładnie na YouTube – M.Ś-M] poświęca się problemowi przedstawiania kobiet jako przedmiotów mających służyć zaspokajaniu męskich potrzeb seksualnych. Nie trzeba wykazywać się szczególnymi umiejętnościami, żeby odnaleźć tysiące filmów, które zdawać by się mogło, odzwierciedlają ten osąd. Wystarczy kilka kliknięć, by oglądać amatorskie nagrania prezentujące występy kobiet, zawierające zwykły taniec, a także przedstawiające obrazy od tego dalekie. Mowa tutaj o manifestowaniu przez wykonawczynie swej seksualności, co realizowane jest przez video ze striptizem (…) czy jednak tego typu video są przejawem wyłącznie uprzedmiotowienia kobiet, czy należy się kierować nasyconymi mizoginicznymi treściami komentarzami oglądających, czy też należałoby zmienić nieco punkt widzenia i zapatrywanie na tego typu występy (…)[12].

Z powyższych ustaleń wynika, że seksualna bliskość, a raczej konwersja bliskości fizycznej na wirtualną, oddzielona od emocji jest jedynie ucieczką, prowadzi do dramatów osobowościowych, potęgując osamotnienie i depersonalizację relacji międzyludzkich. Podobnie jak mitologiczny Narcyz, ukarany, przyglądający się bez końca swojemu odbiciu, panicznie bał się odrzucenia, nie był szczęśliwy…

Narcyzm jednostkowy a narcyzm społeczny

Liberalne społeczeństwa zorganizowane wokół konsumpcji i przyjemności narzucają jednostkom wszelkie formy zachowania narcystycznego, jak na przykład zafascynowanie sławą, celebrowanie swoich osiągnięć, krótkoterminowość i brak stabilnego miejsca zamieszkania, pracy, rozbudzają oczekiwania społeczne, nie gwarantując ich spełnienia. Z jednej strony prowokują do poszukiwania szczęścia za wszelką cenę, z drugiej odrzucają poczucie słabości, bezradności, czy współczucia dla innych.

W psychologii osobowości[13] diagnozując zespół osobowości narcystycznych, wyraźnie podkreśla się dezintegrację słabego „Ja" jednostki, która żyje w permanentnym lęku i zagrożeniu przed atakami na samego siebie, jest za-

[12] M. Majorek, *Kod YouTube. Od kultury partycypacji do kultury kreatywności*, Kraków 2015, s. 124-125.

[13] L. Cierpiałkowska (red.), *Psychologia zachowań osobowości. Wybrane zagadnienia*, Poznań 2004.

wistna, gardzi zaletami i dobrami innych, panicznie boi się odrzucenia, ale często je prowokuje swoją agresją. Zupełnie inaczej prezentuje się na zewnątrz, jest fałszywa i nadyma się różnymi wspaniałymi zasługami, zdaje się być silna i niezwyciężona. Narcyzm kulturowy skutecznie wmawia jednostkom swoją wyjątkowość, oryginalność i bezinteresowność, pod pozorem wolnego wyboru funduje społeczeństwu wybór silnie zinstrumentalizowany rynkowo.

Cechy dystynktywne narcyzmu jednostkowego to przekonanie o swojej wyjątkowości i wielkości oraz nieustanne dążenie do admiracji i wzbudzania zazdrości ze strony otoczenia. Jednostki narcystyczne karmią się wizjami o swoim sukcesie, władzy, bogactwie. Kosztem emocjonalności oraz uczuciowości swojej i innych dążą do ideału w każdej dziedzinie. Jednostka taka nastawiona jest wyłącznie na realizację własnego „Ja" i tym samym nie może zrozumieć potrzeb drugiego człowieka. Jakikolwiek wymóg stawiany przez otoczenie zostaje przez jednostkę narcystyczną odczytany jako zniewolenie i ograniczenie jej wolności oraz przestrzeni. Skrajny typ narcyzmu można przyrównać do solipsyzmu (z łac. *solus ipse* – ja sam) – poglądu filozoficznego, w którym podmiot widzi jedynie siebie zasługującego na bezwzględny podziw, adorację, zachwyt i podmiotowe traktowanie, a wszystkich wokół siebie uprzedmiotawia.

Epoka „Ja"[14] obfituje w indywidualne pomysły, które zupełnie ignorują kontekst społeczno-kulturowy. Jednocześnie te same indywidualne projekty nie spajają tożsamości par, a jedynie wywyższają Ego jednostki. Widać to wyraźnie w terapeutycznych sposobach ratowania par, które paradoksalnie na rozbijający związki indywidualizm stosują praktyki mające wyłącznie podreperować i podbudować indywidualną wartość i Ego jednostki.

Z powyższego wynika, że narcyzm jako źródło zaburzeń jednostkowych człowieka koresponduje z narcyzmem kulturowym. Stało się tak między innymi na skutek atrofii socjalizacji bezpośredniej, pochodzącej od rodziny, szkoły, rówieśników. Współczesne społeczeństwo, w którym przychodzi młodym ludziom zdanym wyłącznie na siebie przygotowywać się do pełnienia ról społecznych, przyczynia się do narcystycznych postaw. Młodzież czerpie wiedzę z nigdy nie kończących się medialnych pomysłów na „najlepszy, najoryginalniejszy autowizerunek", które nakazują nieustannie podążać za tym co aktualne i zmieniać dotychczasowe wartości na rzecz innych, skupionych głównie wokół posiadania. Ponadto, rozprzestrzenianie narcystycznych postaw w kulturze uniemożliwia empatię na krzywdy społeczne, spowalnia reakcje na jakiekolwiek problemy innych, które nie są obejmowane refleksją; taka postawa skutecznie odbiera także autokrytycyzm. Na piedestale wyborów stoi

[14] Określenie użyte przez U. Beck i E. Beck-Gernheim w: *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, Warszawa 2013.

jednostkowe zaspokajanie pragnień i „pozorna" wolność. Kultura narcyzmu przyczynia się zatem do dystansu społecznego, pod pozorem pracy nad sobą, autoanaliz i niezależności; „wolna" jednostka koncentruje się raczej na kolekcjonowaniu indywidualnych doznań, także w związku partnerskim.

Jak kwituje W.J. Burszta:

> (…) współczesny narcyz tkwi po uszy w ideologii konsumpcyjnej, walczy nieustannie, aby on i jego rodzina miały więcej i lepiej, a konkurencja innych wymusza, aby nieustannie dbał o własny status, styl życia i tożsamość podmiotową, opartą na fetyszyzmie podmiotowym[15].

Ponadto, jak słusznie zauważa W.J. Burszta, kultura narcyzmu powoduje zamęt tożsamościowy, myli pojęcie tożsamości i osobowości Ja z doświadczeniem Ego.

Ego jednostki jest zmienne, dopasowane do odbioru społecznego i panujących w danej kulturze wzorców tworzenia relacji. Ego doświadcza często relacji krótkotrwałej, opartej na romansie, czy tak zwanych przyjaźniach z plusem (czyli przyjaźni z jednorazową, niezobowiązującą przygodą seksualną). Prawdziwą tożsamość, osobowość i związek buduje się w realnym i stałym kontakcie z innymi bliskimi; nie można ich zatem traktować jak zbiór doświadczeń i projektów do zdobycia, a następnie porzucenia na rzecz „atrakcyjniejszych" pomysłów.

Zogniskowanie na samym sobie jako dominującej cesze promowanej przez kulturę narcyzmu nakazuje spoglądać na budowanie związku właśnie w kategorii towaru, w który należy inwestować, a jeśli inwestycja się nie opłaca – nieustannie wymieniać, niczym w transakcji handlowej. Związki korzystają coraz częściej z porad internetowego *love coacha*, którego zadanie polega na wirtualnym nauczeniu umiejętności kochania i spełniania potrzeby bycia kochanym. Doradcy od miłości koncentrują się w pracy z klientem na zmianie podejścia do szukania partnera, na budowaniu wartości osoby. To *love coach* definiuje relacje „zdrowe", czyli szczęśliwe i satysfakcjonujące dla indywidualnej jednostki. Problem polega na tym, że silna koncentracja na osobie, jej pragnieniach, przełamywaniu barier, lęków i ciągłe przyglądanie się jednostce, bardziej uczy narcystycznych, aniżeli partnerskich skryptów bycia razem. Współczesne pary są skutecznie przekonywane o słuszności i konieczności urozmaicania związku, który nie może tracić na atrakcyjności, rozumianej w kategorii posiadania (przystojnego i bogatego partnera, seksownej partnerki, stuprocentowej matki, żony, udanego życia seksualnego, bycia spełnionym) i wszystko to jest do osiągnięcia, pod warunkiem pracy z *love*

[15] W.J. Burszta, *Narcyzm, kontrkultura i styl życia. W stronę kulturoznawstwa krytycznego* w: cyfroteka.pl/katalog/ebooki? [data dostępu: 6.08.2015].

coachem. Jean Twenge[16] amerykańska badaczka „Pokolenia My" z przerażeniem stwierdza, że na przestrzeni dwudziestu lat poziom narcyzmu wśród młodych ludzi, nie potrafiących realnie ocenić samych siebie i swoich potrzeb oraz nieumiejętnie selekcjonujących potrzeby, wzrósł aż o sześćdziesiąt pięć procent. Winą za ten fakt obarcza właśnie skuteczne mechanizmy kultury narcystycznego chwalenia i nagradzania jednostek, które na pochwały i nagrody nie zasłużyły. Jednocześnie wybujała pewność siebie i koncentracja na swoim wizerunku udoskonalanym poprzez markę, modę, posiadanie dotyczy częściej jednostek serwilistycznych, które bezkrytycznie chłoną trendy narzucane przez media, a ich liczba w społeczeństwie rośnie (narcyzm kulturowy odbiera autokrytycyzm).

Badacz życia społecznego A. Touraine słusznie zauważa, że

> Wynoszenie prywatnego życia do rangi sprawy publicznej jest dziś jednym z najbardziej nośnych czynników stratyfikujących, a więc nie dziw, że jest też jednym z najbardziej upragnionych przywilejów[17].

Wiele uwagi poświęca się współcześnie pytaniom o styl życia, niegdyś definiowany jako cechy charakteru, czy też umiejętność czerpania z życia wedle kompetencji społecznych. Na portalach społecznościowych w każdej minucie można poddać publicznej ocenie własny wizerunek, samopoczucie, własny, choć zmienny styl życia. Typowa jednostka o zaburzeniu narcystycznym, żyjąca w kulturze pełnej narcystycznych wizji, chce brylować w otoczeniu, odgrywając każdą rolę w sposób przedmiotowy, chce być widziana i podziwiana, bez względu na własne i innych odczucia. Jednocześnie, w swoich zachowaniach jest utwierdzana jako oryginalna, godna podziwu i naśladowania. Magdalena Szpunar[18] oraz Beata Świątek[19] pisząc o narcyzmie, jednogłośnie przyznają, że narcyzm jednostkowy może zaburzać całe życie społeczne i przenosić się do całych kultur uwikłanych w ekstazę wrażeń, szokowania i podziwiania jednocześnie.

Zakończenie

Pedagogika społeczna, której misja sprowadza się do pomagania, nie zawęża swojej działalności badawczej i naukowej tylko do osób z kręgu: biednych, bezdomnych, bezrobotnych i osamotnionych.

---

[16] J. Twenge, W. Keith, *Epidemia narcyzmu*, Warszawa 2009.

[17] A. Touraine, *Po kryzysie*, Warszawa 2013, s. 319.

[18] M. Szpunar, *Od narcyzmu jednostki do kultury narcyzmu*, Kultura – Media – Teologia, 2014, 18, s. 106-116.

[19] B. Świątek, *Narcyzm jako źródło zaburzeń orientacji życiowych człowieka*, [w:] *Narcyzm*, red. J. Sieradzan, Białystok 2011, s. 187.

Aktualne pytania pedagogiki społecznej daleko wykraczają poza pomoc społeczną oraz system świadczeń, ukazując nowy teren wsparcia dla relacji rodzinnych w warunkach zmian kulturowych.

Pedagodzy społeczni badający rodzinę coraz częściej akcentują zmiany jednostkowe i społeczno-kulturowe, związane z technicyzacją życia, które wpływają na jakość i kształt miłości oraz doświadczanych problemów w relacjach związkowych i rodzinnych.

Cała sieć problemów społecznych związanych z sekstingiem, sponsoringiem, prostytucją, cyberprzemocą i cyberpornografią, ale też homofobią nie stanowi wyłącznie zadania dla profesjonalnego wsparcia psychologicznego. Odpowiedzialność za treść i transfer sfery aksjonormatywnej ponoszą wszystkie struktury instytucjonalno-kulturowe, w tym przede wszystkim trójjednia przestrzeni edukacyjnych: jednostka – rodzina – szkoła, w tym szkoły wyższe – uniwersytety.

BIBLIOGRAFIA

Beck U., Beck-Gernsheim E., *Całkiem zwyczajny chaos miłości*, Wrocław 2013.

Beck U., Beck-Gernsheim E., *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, Warszawa 2013.

Burszta W.J., *Narcyzm, kontrkultura i styl życia. W stronę kulturoznawstwa krytycznego* w: cyfroteka.pl/katalog/ebooki? [data dostępu: 6.08.2015].

Burszta W., Majewski M., Sekuła E.A., *Tożsamość i samotność: komentarze młodego pokolenia*, Warszawa 2011.

Ben-Ze'ev A., *Miłość w sieci. Internet i emocje*, Poznań 2005.

Bieńko M., *Intymne i prywatne praktyki codzienności. Studium socjologiczne*, Warszawa 2013.

Castells M., *Galaktyka Internetu, refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań 2003.

Cierpiałkowska L., *Psychologia zachowań osobowości. Wybrane zagadnienia*, Poznań 2004.

Czerpaniak-Walczak M., *Socjalizacja akademicka w czasach nadmiaru. O socjalizacji w (akademickim) krajobrazie medialnym*, [w:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2016.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2007.

Ilnicki R., *Wirtualny habitus cyberkulturowy*, Hybris, 2015, 31.

Ilouz E., *Dlaczego miłość rani. Studium socjologiczne*, Warszawa 2016.

Lasch C., *The Culture of Narcissism: American Life in An age of Diminishing Expectations*, New York 1991.

Luhman N., *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, Warszawa 2003.

Majorek M., *Kod YouTube. Od kultury partycypacji do kultury kreatywności*, Kraków 2015.

Musiał M., *Intymność i jej współczesne przemiany. Studium z filozofii kultury*, Kraków 2015.

Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych, red. R. Siemieńska, Warszawa 1997.

Stasińska A., *Socjologia pary. Praktyki intymne w związkach nieheteroseksualnych*, Kraków 2018

Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010.

Szpunar M., *Od narcyzmu jednostki do kultury narcyzmu*, Kultura – Media – Teologia, 2014, 18.
Ściupider-Młodkowska M., *Miłość w epoce Ja. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2018.
Świątek B., *Narcyzm jako źródło zaburzeń orientacji życiowych człowieka*, [w:] *Narcyzm*, red. J. Sieradzan, Białystok 2011.
Touraine A., *Po kryzysie*, Warszawa 2013.
Twenge J., Keith W., *Epidemia narcyzmu*, Warszawa 2009.
Wanke M., *E-mocje, przypadki rozszerzonej rzeczywistości afektywne*, [w:] *Studia z socjologii emocji. Podręcznik akademicki*, red. A. Czerner, E. Nieroba, Opole 2011.

Agnieszka Pawluk-Skrzypek
ORCID 0000-0001-9510-431X

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

„JA I MOJA SZKOŁA" W KONTEKŚCIE TRUDNOŚCI ZWIĄZANYCH Z DOŚWIADCZANIEM DYSLEKSJI ROZWOJOWEJ – REFLEKSJA UCZNIÓW W WIEKU DORASTANIA

Abstract. Pawluk-Skrzypek Agnieszka, *„Ja i moja szkoła" w kontekście trudności związanych z doświadczaniem dysleksji rozwojowej – refleksja uczniów w wieku dorastania* ["Me and My School" in the Context of the Difficulty of Experiencing Developmental Dyslexia – Reflections of Pupils at Adolescence]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 161-172. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.10

The author analyzed the results of research conducted among primary school six-graders with developmental dyslexia. The study was conducted by using the "Me and my school" questionnaire to determine the students' level of motivation for learning and their level of school anxiety. The study outcomes helped to identify the situation of pupils completing primary school and experiencing developmental dyslexia in the perspective of their diverse responses to difficult situations.

Key words: developmental dyslexia, learning motivation, school anxiety, difficult situations

I. Obuchowska ucznia klasy VI sytuuje w okresie dorastania i określiła go na 11-18 lat, przy czym uważa, że obejmuje on dwie fazy, które w przybliżeniu oddziela 16. rok życia[1]. W medycynie biologiczny okres przemian organizmu nazywany jest dojrzewaniem i wyodrębnia się w nim fazę wstępną, zwaną pokwitaniem, po której następuje adolescencja[2]. Jest to moment z jednej strony wyznaczający symboliczny koniec pewnego okresu w życiu ucznia, który dostarczył mu konkretnych doświadczeń i odcisnął swoiste

[1] I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowanków*, Warszawa 1996, s. 10.

[2] Tamże, s. 9.

piętno na jego osobowości, z drugiej zaś – nowy początek, nowe otwarcie i nowe wyzwania, w które młody człowiek wchodzi z bagażem dotychczasowych doświadczeń szkolnych.

Zgodnie z zaproponowanym przez J. Piageta modelem rozwoju poznawczego, uczeń kończący klasę VI znajduje się na przełomie stadium III (okres operacji konkretnych – między 7. a 11/12. rokiem życia) a stadium IV (okres operacji formalnych – od 11/12. roku życia). Dziecko w tym wieku bardzo intensywnie poznaje świat wokół siebie, chce wiedzieć i uczyć się obserwując obiektywną rzeczywistość. Dzięki szybkiemu rozwojowi umysłowemu lepiej dokonuje uogólnień oraz znajduje szybciej nowe rozwiązania. Zwiększa to jego orientację w otoczeniu. Znaczne zmiany w tym okresie można zaobserwować w życiu społecznym uczniów. Dzieci zaczynają zwracać się w stronę swoich rówieśników. Rodzice nadal pozostają autorytetem, jednak dążąc do samodzielności, zaczynają mieć do nich stosunek ambiwalentny. Wzrasta poczucie przynależności do grupy, gdzie większą uwagę przykłada się do rozmów z rówieśnikami aniżeli z rodzicami. Zasady panujące w grupie stają się dla uczniów bardzo istotne. Wiele norm moralnych, którymi kieruje się dziecko jest dopasowywanych do opinii rówieśników. Najistotniejsze w tej fazie rozwoju staje się usamodzielnienie i uniezależnienie od otoczenia zarówno w sferze społecznej, emocjonalnej, jak i intelektualnej.

Zmiany rozwojowe w tym okresie odnoszą się również do obrazu własnego ja, „który dotyczy tego jak siebie postrzegam – i nie chodzi tu jedynie o cechy wyglądu zewnętrznego, ale również wszelkie umiejętności, zainteresowania czy wyznawane wartości”[3]. Dziecko biorąc pod uwagę oceny osób ze swojego otoczenia, buduje poczucie własnej wartości. Początkowo ocenę siebie uzależnia w bardzo dużym stopniu od opinii innych, jednak z czasem zaczyna porównywać zdanie innych z tym, co samo o sobie myśli i z tym, co osiąga. Zdaje sobie również sprawę z istnienia własnego świata psychicznego, co również ma znaczenie dla kształtowania własnego obrazu siebie. Dzięki temu tworzy „ja” racjonalne, które pozwala mu dokonywać świadomych wyborów i adekwatnych ocen. Na początku tego okresu kluczowe są dla dziecka cechy odgrywające ważną rolę w kontaktach interpersonalnych, na przykład odwaga czy prawdomówność, natomiast w końcowej fazie tego etapu rozwojowego istotne staje się własne wewnętrzne przekonanie o słuszności swojego postępowania.

E.H. Erikson rozwój człowieka wiąże z rozwojem ego, które w jego koncepcji jest nieświadomą instancją psychiczną, która (zgodnie z funkcjami przypisanymi jej przez Z. Freuda) utrzymuje związek z rzeczywistością, steruje

[3] M. Podkowińska, *Obraz siebie w procesie komunikowania. Jak o mnie mówią, tak siebie postrzegam!* Saeculum Christianum, 2009, 2, s. 241.

mechanizmami obronnymi, a ponadto dysponuje własną energią i ma własne popędy. Integruje i organizuje ludzkie doświadczenia posiadając równocześnie własną autonomię i samodzielność[4]. E.H. Erikson wyróżnia osiem etapów rozwoju psychospołecznego – rozwoju ego. W każdym z nich występuje kryzys psychospołeczny – są to dylematy psychologiczne lub zadania stojące przed jednostką, a wynikają one z oczekiwań społecznych. Zgodnie z tym podziałem opisywana grupa znajduje się na czwartym etapie rozwoju ego, na którym w życiu człowieka pojawia się kryzys: pracowitość *vs* poczucie niższości. Dziecko nastawione jest na uzyskanie niezależności. W tym czasie kształtują się jego postawy wykorzystywane później w pracy. Kiedy dziecko nie czuje się gotowe sprostać wyzwaniu, jakim jest szkoła i wymaganiom rodziców oraz nauczycieli, pojawia się poczucie niższości[5].

Szkoła, jako środowisko wychowawcze dziecka pełni bardzo istotną rolę w jego życiu. W szkole – ze względu na jej instytucjonalny charakter, z którym wiąże się występowanie co najmniej dwupokoleniowej społeczności – dziecko wchodzi w interakcje zarówno z nauczycielami, jak też innymi uczniami. W szczególnej sytuacji znajdują się uczniowie z dysleksją rozwojową, którym specyfika ich zaburzenia może utrudniać zarówno osiąganie sukcesów edukacyjnych, jak i wchodzenie w relacje rówieśnicze.

Dysleksja rozwojowa jest to zdaniem R. Nicolsona i A. Fawcett:

> zaburzenie rozwojowe, które charakteryzuje się upośledzeniem funkcjonowania systemu odpowiedzialnego za uczenie się proceduralne. Kluczowym wskaźnikiem diagnostycznym jest upośledzenie proceduralnego uczenia się materiału językowego, co prowadzi do specyficznych trudności w czytaniu, pisaniu i ortografii. Wczesnym objawem tych problemów są braki w zakresie świadomości reguł fonologicznych, ale także uczenia się innych ukrytych prawidłowości językowych, w tym ortografii i morfologii[6].

Należy przytoczyć także rozumienie tego zaburzenia przez Europejskie Towarzystwo Dysleksji, jako

> odmienny sposób nabywania umiejętności czytania i pisania oraz ortografii, który ma podłoże neurobiologiczne. Trudności poznawcze (…) mogą także wpłynąć na umiejętności planowania, liczenia. Przyczyną może być kombinacja trudności w przetwarzaniu fonologicznym, pamięci operacyjnej, szybkości nazywania, uczeniu się materiału zorganizowanego w sekwencje i automatyzacji podstawowych umiejętności[7].

Za M. Korendo,

---

[4] A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 249.
[5] M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 371-376.
[6] M. Łockiewicz, K.M. Bogdanowicz, *Dysleksja u osób dorosłych*, Kraków 2013, s. 24.
[7] *Przewodnik dla rodziców dzieci z dysleksją*, e-book, 2013, s. 15.

dodatkowo podkreślić należy, że problemy dyslektyczne nie objawiają się jedynie w obrębie systemu literowego, ale dotyczą wszystkich systemów znaków (symboli), jakie istnieją w celu oznaczenia (nazywania, porządkowania) istniejącej rzeczywistości[8].

Analizując pojęcie dysleksji rozwojowej jako specyficznej trudności w czytaniu i pisaniu, wyróżnia się:

1) dysleksję – trudności w nauce czytania, które charakteryzują się czytaniem powolnym, z błędami oraz brakiem zrozumienia czytanych treści;

2) dysortografię – trudności w opanowaniu poprawnej pisowni, charakteryzujące się popełnianiem dużej liczby błędów mimo znajomości zasad ortografii i interpunkcji;

3) dysgrafię – trudności w opanowaniu pisma pod względem graficznym[9].

Wymienione dysfunkcje mogą występować oddzielnie lub jako towarzyszące zaburzeniom w czytaniu. Zdarza się, że wszystkie zaburzenia zauważalne są jednocześnie.

Zwrócenie uwagi na objawy dysleksji oraz trafna i rzetelna ich diagnoza są bardzo ważne w życiu i edukacji ucznia. Właściwe podejście do dziecka z trudnościami w czytaniu i pisaniu umożliwia ustalenie odpowiednich metod i form pracy tak, aby wspierały one rozwój osób z dysleksją[10]. Młodzież ze zdiagnozowaną dysleksją wykazuje bardziej ogólne problemy związane z tym zaburzeniem niż młodsi uczniowie. Wiąże się to z nieopanowaniem w pełni podstawowych procesów uczenia się, jakimi są czytanie i pisanie. Trudności w czytaniu przejawiają się wolnym tempem czytania oraz słabym rozumieniem i zapamiętywaniem przeczytanych treści. Podczas pisania osoby z dysleksją popełniają błędy ortograficzne i gramatyczne, a także występuje opuszczanie pojedynczych liter. Uczniowie niechętnie podchodzą do tworzenia dłuższych wypowiedzi pisemnych. Ich pismo często jest trudne do odczytania. Podczas nauki języków obcych występują trudności z przyswojeniem słówek i zwrotów, prawidłowej wymowy. Problematyczne jest stosowanie się do zasad gramatyki. W przedmiotach ścisłych trudności polegają na zapamiętywaniu i stosowaniu długich, skomplikowanych nazw, rozplanowaniu i tworzeniu wykresów, rozpisywaniu reakcji chemicznych lub długich działań. Obserwowalne są trudności z odczytywaniem informacji z rysunków oraz orientacją na mapie. Młodzież z dysleksją wykazuje również zaburzenia sprawności motorycznych: niechęć do upra-

[8] M. Korendo, *Dysleksja – problem wciąż nieznany*, http://www.centrummetodykrakowskiej.pl/2,a,do-pobrania.htm, [data dostępu: 20.07.2017], s. 3.

[9] A. Ratajek, *Lekcja dysleksji*, Nowe Horyzonty Edukacji, 2014, 3, s. 14.

[10] B. Kowalińska, *Dysleksja u dzieci*, Dyrektor Szkoły, 2007, 4, s. 35.

wiania sportu, trudności w ćwiczeniach równoważnych, problemy z zapamiętaniem choreografii[11].

Wszystkie opisane powyżej zjawiska, związane z trudnościami odczuwanymi przez uczniów z dysleksją, sprzyjają pojawianiu się lęku szkolnego. E. Husslein wyróżnia pięć jego wymiarów: wrażliwość emocjonalna (odczuwanie napięcia, niechęci), cielesne (fizyczne) objawy lęku, obniżenie wartości „Ja" (zaniżenie samooceny, samoobwinianie się, zakłopotanie, bezradność), lęk społeczny (zakłócenie kontaktu społecznego, poczucie społecznego niepożądania i skompromitowania), uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość[12].

Następstwa lęku szkolnego są bardzo groźne i mogą występować w trzech sferach: fizjologicznej, społecznej i psychoemocjonalnej. Związane ze sferą fizjologiczną, mogą wywołać szereg zaburzeń w organizmie jednostki. Lęk może spowodować pojawienie się choroby zwanej nerwicą. Również narządy wewnętrzne narażone są na niebezpieczeństwo: silny i trwający długo lęk powoduje choroby serca i układu krążeniowego, zaburzenia układu pokarmowego, wrzody żołądka oraz dwunastnicy, astmę, alergie, a także osłabienie systemu immunologicznego.

Lęk występujący długotrwale ma także znaczenie dla sfery psychoemocjonalnej. Konsekwencje związane z zaburzeniami psychoemocjonalnymi mogą mieć poważne skutki dla człowieka i wywoływać poważne problemy. W takim przypadku może pojawić się: niska samoocena, brak wiary we własne możliwości i siłę, bezradność, bezsilność, brak dystansu w stosunku do otaczającego świata, zamartwianie się, unikanie odpowiedzialności, agresja, bezgraniczne posłuszeństwo, smutek, pesymizm, mechanizmy obronne (ucieczka, regres)[13]. Aspekt społecznych konsekwencji lęku to także obniżenie aktywności szkolnej. Uczeń nie wykorzystuje swoich możliwości, traci zapał do nauki i jest mu obojętne, jakie osiągnie wyniki. Odczuwany lęk przed szkołą prowadzi w konsekwencji do obniżenia motywacji do nauki.

Zdaniem P.T. Younga, motywacja jest to proces pobudzający działanie, podtrzymujący je w toku i regulujący jego przebieg[14]. Z kolei, G. Murphy twierdzi, iż motywacja to „ogólna nazwa dla faktu, że działania organizmu są częściowo zdeterminowane jego własną naturą, czyli wewnętrzną strukturą"[15]. N. Maier używa pojęcia motywacji „w celu wskazania procesu deter-

[11] M. Bogdanowicz, A. Borkowska, *Model rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe. Część 1, Warszawa 2011, s. 89-148.

[12] E. Zwierzyńska, A. Matuszewski, *Kwestionariusz Ja i moja szkoła*, Warszawa 2002, s. 7.

[13] Tamże, s. 23.

[14] Ch.N. Cofer, M.H. Appley, *Motywacja. Teoria i badania*, przekł. K. Rosner, P. Graff, J. Radzicki, Warszawa 1972, s. 15.

[15] Tamże.

minującego sposób zachowania się lub określenia zależności przyszłego sposobu zachowania się od skutków, do których zachowanie takie prowadzi"[16].

Zdaniem badaczy,

> motywacja jest źródłem i sternikiem naszych zachowań. Jest ona pewnym procesem zachodzącym w ludzkiej świadomości (czy raczej podświadomości), w wyniku, którego pojawia się chęć robienia czegoś. Ta chęć jest określana mianem motywu, pobudki lub jeszcze inaczej – napięcia motywacyjnego. Motyw pojawia się wtedy, gdy następuje uświadomienie sobie jakiejś niezaspokojonej potrzeby i wyraża się w gotowości podjęcia działania w celu jej zaspokojenia[17].

Według przytoczonej teorii stwierdza się, że motywacja jest oddziaływaniem wewnętrznym, które mobilizuje nas do realizacji założonych celów i działań.

Proces motywacji może przybrać różne formy, ale wszystkie składają się na procesy umysłowe, które pobudzają i ukierunkowują zachowania jednostki[18]. Używając pojęcia motywacji, określa się wszystkie procesy, które współistnieją przy inicjowaniu, nakierowaniu oraz utrzymaniu psychicznych, a także fizycznych aktywności.

Zjawisko motywacji występuje w każdej dziedzinie życia człowieka – edukacji, osiągnięciach sportowych i tym podobnych. Według psychologów, motywacja pozwala na wyjaśnienie wielu zachowań człowieka w momencie, kiedy nie ma możliwości określenia lub uzasadnienia ich poprzez czynniki zewnętrzne.

Okres dojrzewania jest bardzo intensywny, co powoduje, że wszystkie zmiany i cały rozwój przebiega bardzo szybko, dlatego istotne jest odpowiednie wspieranie rozwoju uczniów w tym okresie rozwojowym w każdej sferze oraz odpowiednie ich ukierunkowanie. Biorąc pod uwagę konsekwencje długotrwałego lęku, znaczenia nabiera pytanie o jego poziom, a także o poziom motywacji uczniów ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową. Ważne jest także rozpoznanie potencjału, który może istotnie wpłynąć na funkcjonowanie ucznia w szkole, to jest sposobu, w jaki radzi on sobie w sytuacjach dla niego trudnych. Zdaniem T. Tomaszewskiego, sytuacje trudne wynikają najczęściej w momencie konfrontacji wartości z możliwościami. Towarzyszą im wewnętrzne trudności, przeszkody w funkcjonowaniu podmiotu. Często przejawiają się przeciążeniem psychicznym, czego skutkiem są negatywne emocje. W takich sytuacjach jednostka jest zmuszo-

[16] Tamże.

[17] M.W. Kopertyńska, *Motywowanie pracowników teoria i praktyka*, Warszawa 2009, s. 14.

[18] P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, Psychologia. *Kluczowe koncepcje*, przekł. A. Gruszka, D. Karwowska, A. Wojciechowski, Warszawa 2010, s. 60.

na do podjęcia czynności pozwalających jej osiągnąć poprzedni lub zupełnie nowy stan psychiczny, który umożliwi dalsze realizowanie celu[19].

W przypadku uczniów nie tylko z dysleksją wymagania aktywności (otoczenia, środowiskowe) mogą całkowicie wykorzystywać lub przewyższać możliwości ich przystosowywania się. Otoczenie może być zatem przyczyną problemów, których źródło stanowi rozbieżność pomiędzy uwarunkowaniami uczniów a wymaganiami środowiska. Radzenie sobie z sytuacjami trudnymi wśród młodzieży w wieku adolescencji jest uwarunkowane dotychczasowymi doświadczeniami, środowiskiem, w jakim dorastała dana jednostka, jej relacjami z rodziną, nauczycielami oraz rówieśnikami, a także własnym rozwojem osobowości.

Zatem, autorka celem badań uczyniła odpowiedź na pytanie: Jaki jest poziom lęku szkolnego oraz poziom motywacji do nauki uczniów klas VI doświadczających dysleksji rozwojowej w kontekście reagowania przez nich na sytuacje trudne?

Na potrzeby badań zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w ramach którego wykorzystano kwestionariusz „Ja i moja szkoła", autorstwa E. Skrzypek-Siwińskiej, oraz kwestionariusz KRSST, autorstwa Sz. Czaplińskiego. JMS stanowi narzędzie, dzięki któremu można poddać diagnozie czynniki emocjonalno-motywacyjne oddziałujące na poziom osiągnięć szkolnych uczniów. Kwestionariusz wykorzystany do badań dokonuje pomiaru istotnych czynników – motywacji do nauki i lęku szkolnego, determinujących powodzenie w nauce u dzieci i młodzieży[20]. Kwestionariusz „Ja i moja szkoła", zawiera 73 stwierdzenia, a zadaniem badanego jest odnieść się do nich wybierając odpowiedź: „tak", „nie" bądź „?" (nie wiem)[21]. Za pomocą kwestionariusza określono poziom lęku szkolnego oraz poziom motywacji do nauki respondentów. Z kolei kwestionariusz RTSS jest narzędziem, za pomocą którego można określić strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych. Składa się on z opisu 30 sytuacji trudnych społecznie, do których podano trzy zachowania wyrażające radzenie sobie w danej sytuacji. Odpowiedzi przypisane są do jednego z trzech stylów: agresywnego, unikowego i racjonalnego radzenia sobie. Zadaniem badanego jest wybór stwierdzenia, które odnosi się najlepiej do jego sposobu reagowania. Za pomocą tego narzędzia określono charakterystyczny dla respondentów sposób reagowania w sytuacjach społecznie dla nich trudnych[22].

---

[19] T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984.

[20] E. Zwierzyńska, A. Matuszewski, *Kwestionariusz*, s. 4.

[21] Tamże, s. 9.

[22] D. Borecka-Biernat, *Kwestionariusz radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych*, Przegląd Psychologiczny, 2003, 1, s. 9.

Grupę badawczą stanowiło 102 szóstoklasistów, w tym 55 dziewczynek i 47 chłopców, której doboru dokonano w sposób celowo-losowy. Celowo dobrano uczniów ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową, natomiast losowo wybrano szkoły, w których przeprowadzono badanie. Były to placówki z terenu całej Polski, do których udało się dotrzeć dzięki uprzejmości studentów kierunku pedagogika ze Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, aktywnie zaangażowanych w pomoc autorce w gromadzeniu materiału badawczego. Badania przeprowadzono w maju i czerwcu 2016 roku.

Zgodnie z danymi uzyskanymi za pomocą Kwestionariusza „Ja i moja szkoła", wysoki poziom lęku szkolnego występował u 28,4% badanych, na poziomie przeciętnym sytuowało się 45,1% respondentów, zaś niski był u 26,5% diagnozowanych szóstoklasistów.

Analiza materiału badawczego wykazała ponadto, iż wśród dziewczynek wysoki poziom lęku odczuwało 14 respondentek, natomiast wśród chłopców – 15 osób. Przeciętny poziom lęku szkolnego występuje u 30 dziewczynek i 16 chłopców. Niski poziom lęku ma 11 szóstoklasistek oraz 16 szóstoklasistów.

R. Portmann przekonuje, iż dotychczasowe wyniki jej prac badawczych pozwalają wnioskować, że to szkoła jest głównym stresorem w życiu dzieci i młodzieży[23]. Z kolei J. Jagieła wskazuje, iż presja, jakiej poddawane są dzieci, aby osiągać coraz lepsze wyniki nauczania, zaczyna się bardzo wcześnie. Stawia ona przed najmłodszymi takie wymagania i trudności, że nie są one w stanie im sprostać. Nie bez znaczenia są również wygórowane oczekiwania rodziców – tym wyższe, z im wyższych klas oni pochodzą[24]. **Długotrwały stres i lęk przed szkołą** demotywuje uczniów do nauki, zmniejsza wysiłki i starania dzieci o dobre oceny, a nawet przyczynia się do wagarowania i niepoprawnego zachowania. Pojawiają się dolegliwości psychosomatyczne i niechęć do szkoły. Sytuacje trudne wywołane przez stres i lęk prowadzą także do zaburzenia procesu kształcenia i wychowania oraz niepowodzeń dydaktycznych.

Analiza poziomu motywacji do nauki badanej grupy respondentów wskazuje, że zaledwie 15,7% stanowią uczniowie, których motywacja do nauki znajduje się na poziomie wysokim, u 25,5% badanych poziom ten jest przeciętny, aż u 58,8% respondentów motywacja do nauki sytuuje się na poziomie niskim.

W odniesieniu do płci respondentów: 10 osób to dziewczęta z wysoką motywacją do nauki, a zaledwie 6 osób to chłopcy z takim samym poziomem motywacji. Przeciętny poziom motywacji do nauki wykazuje 14 respondentek i 12 respondentów. Niską motywację do nauki ma aż 31 szóstoklasistek i 29 szóstoklasistów.

---

[23] R. Portmann, *Dzieci a stres: istota zagadnienia*, przekł. E. Martyna, Kielce 2007, s. 19-20.

[24] J. Jagieła, *Kryzys w szkole: krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2009, s. 65.

Uzyskane wyniki badań potwierdzają, iż jednym z podstawowych zadań nauczycieli staje się wzbudzanie w uczniach przede wszystkim wewnętrznej motywacji do uczenia się[25]. Motywacja ta pojawia się wówczas, kiedy człowiek zmierza do zaspokojenia swoich potrzeb, które w danym momencie odczuwa. Sprostanie postawionemu sobie zadaniu przynosi satysfakcję, podnosi poczucie własnej wartości, a tym samym dostarcza nagrody wewnętrznej. W przeciwieństwie do tego, motywacja zewnętrzna polega na zachęceniu do aktywności poprzez zastosowanie systemu kar i nagród. Aby jednostka odczuła potrzebę do danej aktywności, stymuluje się ją poprzez zaoferowanie nagrody bądź poniesienia negatywnej konsekwencji, jaką jest kara. W potocznym języku ten rodzaj motywacji określa się jako metodę „kija i marchewki". Jednostka poprzez motywację zewnętrzną ma przeświadczenie, że musi wykonać daną czynność lub zachować się w określony sposób. W momencie, kiedy nie występuje zewnętrzny nacisk, człowiek nie odczuwa takiej potrzeby.

Stosując motywację zewnętrzną, można brać pod uwagę motywację negatywną, zwaną ujemną, która za podstawę swojego istnienia stawia kary. Celem motywacji negatywnej jest wpłynięcie na jednostkę poprzez lęk, który odbiera zdolność normalnego funkcjonowania, a napędza do efektywniejszych działań tylko po to, aby uniknąć kary. Z kolei, motywacja pozytywna, zwana inaczej dodatnią, oparta jest na wzmocnieniach pozytywnych. Za pożądane działanie, czy zachowanie, jednostka otrzyma obiecaną nagrodę. Tego typu motywacja może skutkować tym, że człowiek nie będzie w stanie podjąć określonego działania bez uzyskania nagrody.

W obliczu przeżywanych trudności uczniowie podejmują różne zachowania zaradcze. Początkowo sposobów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi dzieci uczą się w domu rodzinnym. Jednakże, istotą przeciwdziałania sytuacjom stresowym i lękowym jest wypracowanie takich umiejętności, które okażą się przydatne zarówno w szkole, jak i przyszłym, dorosłym życiu. W określeniu radzenie sobie ze stresem wyróżniane są trzy zakresy znaczeniowe: styl, strategia i proces[26].

Zdaniem I. Heszen-Niejodek, styl radzenia sobie danej osoby ze stresem to będący w dyspozycji i charakterystyczny dla niej zbiór strategii czy sposobów radzenia sobie, z których część uruchamiana jest w procesie radzenia sobie z konkretną konfrontacją stresową[27]. Tak rozumiany styl jest więc indywidualną dyspozycją i tendencją człowieka, decydującą o zachowaniu się w określonej sytuacji stresowej. Strategia radzenia sobie ze stresem bywa poj-

[25] Tamże, s. 70.

[26] B. Bobik, *Radzenie sobie ze stresem przez młodzież gimnazjalną*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2011, 10, s. 46.

[27] I. Heszen-Niejodek, *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 1996, s. 19.

mowana jako pojedyncze sposoby radzenia sobie w danej sytuacji oraz jako określona forma zachowania. Natomiast proces definiuje się jako świadomy lub nieświadomy wysiłek, związany z zapobieganiem, eliminowaniem bądź osłabianiem stresorów, albo z tolerowaniem ich efektów w sposób najmniej szkodliwy[28].

W odniesieniu do stylu reagowania w sytuacjach trudnych społecznie, należy zauważyć, że aż 89,2% respondentów stosuje racjonalne, to jest zadaniowe radzenie sobie, a jedynie 8,8% realizuje unikowe strategie reagowania, natomiast tylko dla 2% respondentów charakterystyczny jest agresywny styl postępowania.

W odniesieniu do płci strategie te przedstawiają się następująco: 49 dziewcząt i 47 chłopców w sytuacjach trudnych społecznie radzi sobie w sposób zadaniowy, 5 dziewcząt i 4 chłopców stosuje unikowe strategie radzenia sobie, a jedynie 1 dziewczynka i 1 chłopiec reaguje w sposób agresywny.

Zdaniem autorki kwestionariusza RTSS D. Boreckiej-Biernat, zadaniowe, czyli racjonalne radzenie sobie

> wyraża strategię radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych charakterystyczną dla osób, które podejmują konkretne działania zmierzające do rozwiązania problemu lub zmniejszenia i złagodzenia wywołanych przez niego negatywnych skutków. Mieszczą się tu próby behawioralnego przekształcenia sytuacji zagrażającej lub zmiany własnego działania, za pomocą, których człowiek opanowuje problem, trudności, usuwa stan napięcia, a zarazem osiąga uprzedni cel czy też cel równoważny[29].

W tym kontekście wyniki uzyskanych badań napawają optymizmem, iż uczniowie doświadczający dysleksji rozwojowej stosują najbardziej racjonalne strategie postępowania. Nie można natomiast pominąć faktu, iż prawie 9% respondentów stosuje strategie polegające na niepodejmowaniu

> jakichkolwiek działań i wysiłków zmierzających do rozwiązania problemu. Ta strategia przejawia się w formie wycofania się z sytuacji trudnej, unikania kontaktu z tą sytuacją, lekceważenia i ignorowania problemu czy wystrzegania się myślenia i przeżywania tej sytuacji poprzez angażowanie się w czynności zastępcze (myślenie o sprawach przyjemnych, marzenia, słuchanie muzyki, sen, spacer) i nawiązywanie kontaktu z drugą osobą[30].

Dlatego, istotnym faktem jest podejście do problemu zarówno lęku szkolnego, jak i kształtowania u uczniów z dysleksją reakcji na sytuacje trudne społecznie, zarówno rodziców jak i szkoły. Z pewnością nie można bagatelizować sugerowanych przez dziecko problemów. Należy pamiętać, iż to, co

[28] Z. Ratajczak, *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*, [w:] Tamże, s. 73.
[29] D. Borecka-Biernat, *Kwestionariusz radzenia sobie*, s. 29.
[30] Tamże.

z punktu widzenia osoby dorosłej wydaje się błahe i nieistotne, dla dziecka może stanowić ogromny problem i stać się sytuacją trudną do pokonania. Jak podkreśla I. Błaszczak,

> (...) nie zakładajmy (my dorośli), że dzieci muszą wiedzieć, jak się mają zachować w każdej sytuacji – one mają prawo do niewiedzy. Nie krytykujmy ich i nie karzmy za błędy, ale uczmy właściwych zachowań ze świadomością, że zasady właściwego postępowania trzeba będzie im przypominać wielokrotnie[31].

Przyczyn lęku szkolnego można dopatrywać się zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym. W pierwszym przypadku wymienić należy błędne podejście rodziców, ich wygórowane oczekiwania i domaganie się od dziecka samych sukcesów. Z kolei wśród źródeł wywodzących się ze środowiska szkolnego podkreślić należy przede wszystkim problemy w kontaktach z rówieśnikami, a także niewłaściwe relacje uczniów z nauczycielami. Jednakże, oprócz skutków negatywnych stres ma także duże znaczenie motywacyjne. Wpływa na postępy w nauce i osiąganie przez uczniów pożądanych sukcesów. Jest to o tyle istotne, iż wzorce zachowań, sposoby myślenia, które ukształtują się w okresie doświadczeń ze szkołą, później zostaną wykorzystane jako potencjał w życiu dorosłym. Stad, warto zadbać o kształtowanie w uczniach takich reakcji na sytuacje trudne, które będą pomagały im radzić sobie w życiu i sprzyjać ich rozwojowi.

Należy więc pamiętać, że w szkole, w której wszyscy nauczyciele będą przygotowani do działań profilaktycznych i konsekwentnie będą realizować strategię edukacyjną, nie powinny powstawać sytuacje ryzykowne wywołujące lęk lub będące źródłem fobii szkolnej. Co więcej, jeżeli już staną się one faktem, to przynajmniej nie powinny przybrać aż tak poważnych rozmiarów i konsekwencji.

Przedstawione wyniki badań prezentują jedynie wycinek analizowanej przez autorkę rzeczywistości szkolnej uczniów z dysleksją rozwojową, a powinny stanowić przyczynek do dalszych dociekań i rozważań naukowych w tym obszarze.

BIBLIOGRAFIA

Błaszczak I., *Polimorfizm w edukacji w stronę aksjocentryzmu czy pajdocentryzmu?* [w:] *Edukacja – wychowanie – odpowiedzialność. Z teorii i praktyki pedagogicznej*, red. T. Zawojska, SGGW, Warszawa 2013.

[31] I. Błaszczak, *Polimorfizm w edukacji w stronę aksjocentryzmu czy pajdocentryzmu?* [w:] *Edukacja – wychowanie – odpowiedzialność. Z teorii i praktyki pedagogicznej*, red. T. Zawojska, Warszawa 2013, s. 55.

Bobik B., *Radzenie sobie ze stresem przez młodzież gimnazjalną*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2011, 10.

Bogdanowicz M., Borkowska A., *Model rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe.* Część 1, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011.

Borecka-Biernat D., *Kwestionariusz radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych*, Przegląd Psychologiczny, 2003, 1.

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

Cofer Ch.N., Appley M.H., *Motywacja. Teoria i badania*, przekł. K. Rosner, P. Graff, J. Radzicki, PWN, Warszawa 1972.

Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.

Heszen-Niejodek I., *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje,* [w:] *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

Jagieła J., *Kryzys w szkole: krótki poradnik psychologiczny*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2009.

Kopertyńska M.W., *Motywowanie pracowników teoria i praktyka*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2009.

Korendo M., *Dysleksja – problem wciąż nieznany*, http://www.centrummetodykrakowskiej.pl/2,a,do-pobrania.htm, [data dostępu: 20.07.2017].

Kowalińska B., *Dysleksja u dzieci*, Dyrektor Szkoły, 2007, 4.

Łockiewicz M., Bogdanowicz K.M., *Dysleksja u osób dorosłych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Obuchowska I., *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowanków*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.

Podkowińska M., *Obraz siebie w procesie komunikowania. Jak o mnie mówią, tak siebie postrzegam!* Saeculum Christianum, 2009, 2.

Portmann R., *Dzieci a stres: istota zagadnienia*, przekł. E. Martyna, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2007.

Przewodnik dla rodziców dzieci z dysleksją, e-book, 2013.

Ratajczak Z., *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne,* [w:] *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

Ratajek A., *Lekcja dysleksji*, Nowe Horyzonty Edukacji, 2014, 3.

Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.

Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, przekł. A. Gruszka, D. Karwowska, A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Zwierzyńska E., Matuszewski A., *Kwestionariusz Ja i moja szkoła*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2002.

Maria Rudnicka
ORCID 0000-0002-1890-1320
Uniwersytet Wrocławski

GALERIA HANDLOWA JAKO PRZESTRZEŃ EDUKACJI NIEFORMALNEJ

Abstract. Rudnicka Maria, *Galeria handlowa jako przestrzeń edukacji nieformalnej* [The Shopping Mall as a Space of Informal Education]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 173-198. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.11

The goal of the study is to answer the question about the educational values of cultural promotional events held in shopping malls. To achieve this goal, an ethnographic research was performed during three events in two shopping malls in Wrocław. It consisted of participatory observation and interviews with 6 participants of the events.
The research is based on Knud Illeris's theory of learning through everyday life (non-formal learning). During the study, it was observed that the organizers of the events use the newest methods of learning (including new technologies). The information is transferred in various ways and the extra attractions that are part of the events engage participants in creative activities. The gained knowledge can be theoretical or practical and it can encourage participants to change their life habits or to undertake various activities in their lives. It also makes accessible the previously inaccessible areas of reality. New knowledge usually does not create new structures and basically reconstructs the existing ones (accommodation learning).
The learning process in shopping malls during the cultural events is a byproduct or a side effect of promotional activities, yet it takes place and it can improve the quality of life of the participants. Thus, a shopping mall, an institution of the consumer society, becomes an institution of the society of knowledge.

Key words: shopping mall, learning through everyday life, event

Wprowadzenie

W metropoliach istnieje wiele możliwości uczenia się w sposób nieintencjonalny. Może to dziać się w przestrzeni otwartej, gdzie na przykład idący starówką miejską obejrzy wystawę obrazującą historię jednej z dzielnic miasta, lub w przestrzeni zamkniętej. Pod tym pojęciem autorka artykułu rozumie galerie handlowe, które od niedawna przejęły rolę rynków wielkich miast.

Oferują one nie tylko możliwość zrobienia zakupów, ale także spędzenia czasu zarówno w licznych kawiarniach oraz innych lokalach gastronomicznych lub w strefie relaksu, jak też podczas organizowanych przez zarządców galerii *eventów*, których główną intencją jest zachęcenie potencjalnych klientów do zrobienia zakupów. Wśród nich można wymienić: wystawy (np. prac dziecięcych, samochodów), bezpłatne lekcje tańca, czy spotkania z ekspertami (np. ze stylistką) lub ze znanymi postaciami (np. z Robertem Makłowiczem czy Ewą Wachowicz[1]), darmowe rozliczanie PIT-ów. Ich tematyka może być bardzo szeroka.

Zjawisko wiedzy zdobywanej mimowolnie pojawia się już w refleksji pedagogicznej – o możliwościach uczenia się w społeczeństwie konsumpcyjnym pisała Kamila Rudnicka[2]; świadomość taką mają także coraz częściej sami uczestnicy popkultury (np. osoby grające w gry komputerowe lub planszowe sami zauważają, jak wiele mogą dowiedzieć się w trakcie rozrywki). Nie opisano jednak dotąd edukacji zachodzącej podczas działań promocyjnych, dlatego w artykule tym autorka postara się pokazać potencjał edukacyjny *eventów* oraz to, w jaki sposób uczestnictwo w nich może podnieść jakość życia jednostek.

W części teoretycznej artykułu opisane zostaną problemy związane z edukacją: zależność między uczeniem się a kulturą oraz obszary edukacji dorosłych. Pokazane zostanie, jak ukształtowało się społeczeństwo konsumpcyjne oraz jak handel stopniowo stawał się coraz ważniejszym elementem kultury. Opisany będzie także fenomen galerii handlowych. Druga część artykułu to opis badania etnograficznego: wnioski z obserwacji *eventów* uzupełnione o wypowiedzi uczestników tych wydarzeń. Wszystko po to, aby odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób wydarzenia kulturalne (e*venty*) organizowane w galeriach handlowych mogą uczyć czegoś.

W odpowiedzi na to pytanie powinny pomóc poniższe problemy szczegółowe:

1. Jakiego rodzaju treść edukacyjną może nieść *event*: umiejętności praktyczne, wiedzę o świecie, wyzwalanie samoświadomości, wartości, postawy?

2. Jakie środki stosowane są do zachęcenia w udziale i przekazania treści edukacyjnej (strona wizualna, nagrody, wywołanie emocji)?

3. Jakie reakcje budzi *event*: czy wywołuje interakcje między uczestnikami, jeśli tak, jakiego typu?

---

[1] Niektóre z nich budzą kontrowersje. Dość wspomnieć o dwóch wydarzeniach: wystawie „Bodies – The Exhibiotion" (organizowano ją kilkakrotnie w różnych miejscach) oraz o ślubie w katowickiej galerii Silesia City Center.

[2] K. Rudnicka, *Edukacja mimowolna. W poszukiwaniu nowych przestrzeni edukacyjnych w społeczeństwie konsumpcyjnym*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2008.

4. Jak oceniana jest wartość *eventów* przez osoby biorące w nich udział?

Należy jeszcze uporządkować pojęcia i wyjaśnić terminologię. Zamiennie z pojęciami *galeria handlowa* i *dom towarowy* w artykule stosowane będą: *mall* i *shopping mall*[3]. W tym ostatnim sformułowaniu zawiera się pierwotna idea galerii jako miejsca pełniącego funkcje: komercyjną i publiczną (*shopping* – robienie zakupów, *mall* – deptak).

Słowo *event*, które pojawia się w tytule i jego treści, jest zapożyczeniem z języka angielskiego. Znaczy 'wydarzenie, przypadek, konkurencja'. W języku polskim istnieje słowo *wydarzenie*, jednak, choć jest ono najbliższe znaczeniowo wobec opisywanego zjawiska ('1) coś, co się stało, wydarzyło, miało miejsce, wypadek, przypadek; 2) ważne zdarzenie lub wybitne osiągnięcie w jakiejś dziedzinie'), jest zbyt ogólne, w związku z czym – niewystarczające. Natomiast pod hasłem *wydarzenia kulturalnego* rozumie się „zaplanowane spotkanie, którego celem jest pokazywanie, propagowanie kultury samej w sobie". Żadna z powyższych definicji nie oddaje specyfiki opisywanego zjawiska, dlatego wzorując się na terminologii *public relations*, przyjęto termin *event*, znaczące tyle, co „wydarzenie (może być wydarzenie kulturalne), którego podstawowym celem jest zachęcenie klientów do odwiedzenia centrum handlowego, spędzenia tam czasu i konsumpcja szeroko rozumianych dóbr i usług".

Kultura jako przestrzeń uczenia się

Kulturę tworzą rzeczy, myśli, idee oraz reguły operowania nimi. Jest ona narzędziem komunikacji oraz nośnikiem systemu wartości i celów powszechnie uznawanych za ważne, dyktuje to, co jest doniosłe, istotne; zespala i integruje ludzi, którzy ją tworzą i jej podlegają, a także stymuluje i warunkuje rozwój jednostki, pozwalając korzystać ze swojego dorobku[4]. To zbiór tekstów zawierających opis naszego świata. To właśnie w kontakcie z nią uczymy się wzorów zachowań, ról społecznych oraz możliwych scenariuszy własnych biografii[5]. Tak więc kultura jest przestrzenią edukacyjną.

Człowiek mógł stać się współtwórcą kultury i przystosować się do warunków życia w niej ze względu na zdolności uczenia się wykraczające poza osobiste doświadczenie. Jednostka, aby stać się normalnym uczestnikiem grupy, musi być wprowadzona w kulturę swego społeczeństwa – dzieje się

[3] Por.: mall [hasło w:] *Słownik marketingu*, red. J. Słupski, Seria: Biblioteka Profesjonalisty, Warszawa 2000, s. 131.

[4] A. Kłoskowska, *Kultura masowa: krytyka i obrona*, Warszawa 2005, s. 20.

[5] Zob. W. Jakubowski, *Wstęp*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Kraków 2012, s. 7.

to w procesie socjalizacji. Uczenie się jest podstawowym sposobem przekazywania kultury. Zatem, wiedza to podstawa istnienia i funkcjonowania społeczeństw, a uczestnictwo w nich to uczestnictwo w kulturze[6].

Obszary edukacji dorosłych

Ze względu na nieustanny rozwój technologiczny żyjemy w społeczeństwie, które wymaga od swoich członków ciągłego zdobywania nowej wiedzy. Świat ciągle zmienia się, w związku z czym wiedza zdobyta kiedyś nie wystarcza tak, jak było to w kulturach postfiguratywnych[7] (wiedza była przekazywana młodym przez przedstawicieli starszych pokoleń). Ciągłe uczenie się i aktualizowanie wiedzy to coś codziennego i koniecznego.

Uczenie się to najbardziej uniwersalny, codzienny proces, zachodzący od narodzin do śmierci. Jak zostało powiedziane to wcześniej, ze względu na swoje osadzenie w kulturze, ważne jest dla rozwoju jednostek i ewolucji gatunku. Najczęściej utożsamia się je z sytuacją, w której ktoś komuś przekazuje wiedzę do opanowania. Naukowo definiuje się je natomiast jako

> zintegrowany proces składający się z dwóch powiązanych ze sobą procesów składowych, które wzajemnie na siebie oddziałują: 1. to proces interakcji (pośrednich lub bezpośrednich) między uczącym się a jego otoczeniem oraz 2. psychiczne procesy przyswajania i przetwarzania wiedzy, które prowadzą do rezultatów uczenia się[8].

Edukacją dorosłych zajmuje się andragogika. Jednym z pierwszych obszarów uczenia się dorosłych opisanych przez andragogikę jest edukacja formalna, czyli edukacja instytucjonalna, której poszczególne etapy zwieńczane są dyplomami i świadectwami umożliwiającymi selekcję do ról społecznych. Idea edukacji ustawicznej (*lifelong education*) zyskała popularność w 1949 roku dzięki wierze ekonomistów w możliwość pomnażania potencjału ludzkiego, a co za tym idzie – zwiększenie wydajności przedsiębiorstw oraz wzrostu społecznego za pomocą wiedzy. Motywacją była także wiara, że dzięki wiedzy ukształtuje się społeczeństwo obywatelskie[9]. Ten model nauczania określa się jako technologiczny; za organizację procesu edukacyjnego i realizację misji społecznej (krzewienia wiedzy obiektywnej) odpowiedzial-

---

[6] M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2000, 1, s. 53.

[7] M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.

[8] Z. Pietrasiński, *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1964, s. 22-23.

[9] J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wrocław 2005, s. 36-39.

ny jest nauczyciel. Uczestnicy procesu przyjmują postawę bierną wobec treści przekazywanych[10].

Kiedy zaczęto wątpić w edukację formalną, w połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej narodziła się edukacja pozaformalna. Była ona efektem docenienia znaczenia wiedzy zdobywanej poza formalnymi instytucjami; zauważono także, jak ważne jest środowisko społeczne: polityka i ludzie dużo bardziej wpływają na myślenie dorosłych niż przykłady z książek czy nakazane dyskusje[11].

To jednak nie zakończyło ewolucji myślenia o uczeniu się przez dorosłych. Zmiana ta (dotycząca teorii i praktyki andragogicznej) to efekt tendencji dostosowawczych do zmian kulturowych[12]. Wyznacza się więc trzeci obszar edukacji dorosłych – edukację nieformalną. Definiuje się jako całożyciowy proces, podczas którego jednostka przyswaja postawy, wartości, umiejętności, wiedzę z powszedniego doświadczenia oraz zasobów i wpływów środowiska życia czy środków masowego przekazu – to twór pluralistyczny i rozmyty strukturalnie przenikający prawie wszystkie obszary funkcjonowania społeczeństwa. Treścią jest wiedza prawd społecznie wytwarzanych. Proces uczenia się jest tak naturalny, że często niezauważany, więc nie traktowany jako taki[13]. Mówi o tym Étienne Wenger:

> A gdyby przyjąć (…) perspektywę, taką, która sytuuje uczenie się w kontekście naszego życiowego doświadczenia wynikającego z uczestnictwa w świecie? A gdyby założyć, że uczenie się jest w znacznej mierze częścią naszej ludzkiej natury, tak jak jedzenie czy spanie, że jest zarówno czynnikiem podtrzymania życia, jak i czymś nieuniknionym, a także, mając szanse uczenia się – jesteśmy w tym zupełnie dobrzy. I co, jeżeli na dodatek przyjąć, że uczenie się jest w swej istocie fundamentalnym zjawiskiem społecznym odzwierciedlającym naszą głębszą naturę społeczną jako istot ludzkich, zdolnych do poznawania?[14].

Celem tego rodzaju edukacji nie jest zdobywanie wiedzy samej w sobie, ale budowanie pod jej wpływem lepszego, bardziej świadomego i podmiotowego życia, bycia w świecie, wynoszenie z enklaw nędzy czy bezrobocia, emancypacja. Poszukiwanie wiedzy to zadanie uczącego się dorosłego. Metodą tego typu edukacji jest dialog; brak jej sztywnych reguł nauczania[15]. Edukacja cechuje się kontekstualną refleksyjnością, na którą składają się liczne

---

[10] M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2006, 2, s. 49.

[11] J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, s. 39.

[12] M. Podgórny, *Coaching – nowa przestrzeń edukacji dorosłych*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna*, s. 64.

[13] M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się*, s. 57.

[14] R. Wenger, [cyt. za:] Tamże, s. 43.

[15] Tamże, s. 56-57.

konteksty kulturowe, determinujące proces i czynności edukacyjne[16]. Tłem dzisiejszej edukacji dorosłych są zachodzące procesy i zmiany w obrębie społeczeństwa ponowoczesnego[17].

Marek Podgórny zauważa, że zadaniem andragogów jest podejmowanie wysiłku pozwalającego uniknąć sytuacji, w której dystans między rzeczywistością kulturową a edukacyjną będzie się powiększał[18]. Dlatego, teoria edukacji dorosłych od lat bada obszary edukacji nieformalnej.

Należy dodać jeszcze, że w nieformalnym uczeniu się (ale nie tylko – w zasadzie te warunki uczenia się dotyczą każdej sytuacji edukacyjnej) istnieją swoiste wymiary zdobywania wiedzy. Pisze o tym Knud Illeris[19]. Uważa, że to treść (praktyczna lub teoretyczna) – jej przyswojenie stanowi proces kognitywny. Drugi aspekt to emocje: uczenie się jest procesem emocjonalnym (psychologia mówi o procesie psychodynamicznym, czyli obejmującym energię psychiczną transmitowaną przez uczucia, postawy i motywacje). Emocje mobilizują uczenie się, a jednocześnie uczenie się ma na nie wpływ i może je kształtować. Nie są to chwilowe stany emocjonalne – związane są z postawą uczącego się wobec procesu uczenia się. Należy rozpatrywać je jako emocje wobec procesu poznawania, na przykład uczenie się w szkole jest związane z postawą uczącego się wobec przedmiotu, nauczyciela, konkretnej szkoły, ale też ogólnie wobec instytucji edukacyjnej[20]. Po trzecie, uczenie to proces społeczny, który zachodzi w interakcjach między jednostką a jej otoczeniem, przez co, ostatecznie, zależny jest od warunków społecznych i historycznych[21].

Istotne w zdobywaniu wiedzy są warunki zewnętrzne – przestrzenie, w jakich zachodzi. Wyróżnia się: uczenie się z codzienności, uczenie się przez praktykę, uczenie się w szkołach oraz innych instytucjach edukacyjnych, uczenie się w miejscu pracy i uczenie się zespołowe. Sytuacje uczenia się i ramy, w których zachodzi, wpływają na jego efekty[22].

Potencjał edukacyjny *eventów* należy rozpatrywać w ramach uczenia się z codzienności. Zachodzi bez planowania, przypadkowo, podczas poruszania się w różnych sferach życia bez intencji uczenia się czegokolwiek.

---

[16] M. Pryszmont-Ciesielska, *(Nie)uchwytne mikroświaty uczących się dorosłych – ujęcie teoretyczno-metodologiczne*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna*, s. 28.

[17] M. Malewski, za: M. Pryszmont-Ciesielska, *(Nie)uchwytne mikroświaty uczących się dorosłych*, s. 28.

[18] M. Podgórny, *Coaching – nowa przestrzeń edukacji dorosłych*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna*, s. 64.

[19] K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przekł A. Jurgiel, red. M. Malewski, Wrocław 2006.

[20] Tamże, s. 188.

[21] Tamże, s. 24-45.

[22] Tamże, s. 188.

Od społeczeństwa agrarnego do konsumpcyjnego

Truizmem będzie stwierdzenie, że współczesny świat różni się w sposób znaczący od tego przed wiekami. W wielu teoriach opisujących ewolucję cywilizacji powtarza się przekonanie, że rozwój techniki i postęp związany z komputeryzacją to kluczowe elementy tworzące nowe społeczeństwo. Jedną z najbardziej znaczących jest wizja Alvina Tofflera[23]. Mówi on o trzech erach istnienia świata: agrarnej, przemysłowej oraz związanej z rozwojem technologii i przepływu informacji. Era rolnicza trwała tysiące lat i obejmowała wszystkie cywilizacje ziemskie. W jej trakcie utrzymywano się z uprawy roli – producent był jednocześnie konsumentem wytworzonych dóbr. Era druga – cywilizacja przemysłowa – trwała trzysta lat. Nastała w wyniku rewolucji przemysłowej, której skutkiem był podział na konsumentów i producentów, a znaczną część żywności, towarów i usług zaczęto przeznaczać na sprzedaż lub do wymiany. Podstawę ery trzeciej, postindustrialnej, stanowią zróżnicowane i odnawialne źródła energii.

Drugą istotną różnicą między erami jest sposób archiwizowania informacji i ich przekazywania. W pierwszej erze wiedza żyła długo i była przechowywana przez starszyznę plemienną. W erze kolejnej powstały: oświata, muzea i biblioteki, a dane zaczęto zapisywać. W trzeciej fali narodziła się technicyzacja i dała większe możliwości przechowywania wiedzy[24] – skutkiem tego jest zwiększona szybkość dostępu do informacji.

W erze przemysłowej rozwijano metody produkcji, bo uważno, że podnoszenie jej poziomu zapewni pełne zatrudnienie i stabilność gospodarczą. Produkcja uważana była za działanie na rzecz społeczności (społeczeństwa produkcyjnego), a konsumpcję jeszcze pod koniec XIX wieku traktowano jako proces wtórny do niej i kojarzono z czymś prywatnym oraz destrukcyjnym. Jednak nieustanne ulepszanie technologii prowadziło do nadwyżek produkcji, pojawiały się też nowsze i tańsze metody dystrybucji[25]. W Ameryce i Europie Zachodniej konsumpcja towarów stopniowo narastała, aż przekształciła się w aktywność mającą na celu podniesienie standardu życia. Pojawiło się społeczeństwo konsumpcyjne, czyli takie, w którym posiadanie (szczególnie tego co nowe, wzbogacone o dotychczas nieistniejące funkcje) zaczęło decydować o prestiżu społecznym[26] i utrzymaniu „dystansu społecznego" w stosunku do przedstawicieli niższych klas[27].

---

[23] A. Toffler, *Trzecia fala*, przekł. E. Woydyłło, Warszawa 1997.

[24] Tamże, s. 81-83, 217, 277.

[25] G. Makowski, *Świątynie konsumpcji. Geneza i społeczne znaczenie centrum handlowego*, Warszawa 2003, s. 25-27.

[26] J.K. Galbraith, *Społeczeństwo dobrobytu, państwo przemysłowe*, przekł. J. Prokopiuk, Z. Zinserling, Warszawa 1973, s. 118.

[27] Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, s. 200.

Konsumpcja najpełniej realizuje się w galerii handlowej, która jest uznawana za instytucję społeczeństwa konsumpcyjnego. Zakupy stanowią najwyższą formę aktywności kulturowej, a dzięki wizytom w centrach handlowych klienci budują własną tożsamość oraz nowe więzi społeczne[28].

Handel jako element kultury

Nazwa „galeria handlowa" przywołuje skojarzenie z galerią sztuki i sugeruje, że miejsce oraz towary w nim dostępne są ekskluzywne i wyjątkowe. Jest to efekt swoistej rewolucji handlowej. Jednak wymiana dóbr materialnych oraz ich przepływ ze strefy produkcji do strefy konsumpcji nie są wynalazkami postmodernizmu. Na ziemiach polskich handel rodził się wraz z zachodzącymi w społeczeństwie przekształceniami: im bardziej społeczeństwo przestawało być samowystarczalne, im bardziej odchodziło od agrarności, tym większe stawało się zapotrzebowanie na produkty, które można kupić.

Wymianę handlową praktykowano już w neolicie[29] – początkowo zajmowali się tym sami zainteresowani. Stopniowo pojawiali się pośrednicy i pieniądze. W średniowieczu sprzedawano na targach i w karczmach, wtedy też narodził się zawód kupca. W XVI i XVII wieku powstały jarmarki – handel odbywał się w wyznaczone dni tygodnia. Sprzedaż codzienna pojawiła się dopiero w połowie XIX wieku i wtedy też powstały pierwsze sklepy, które początkowo nie zajmowały dużej powierzchni[30], a dopiero z czasem stały się wieloizbowe i wielobranżowe[31]. Następnym krokiem rozwoju instytucji handlowych były narodziny domów handlowych (XIX-XX w.), które istotnie przyczyniły się do wzrostu konsumpcji i głębokich przemian jej charakteru[32].

Poprzednicy galerii handlowych – pasaże pojawiły się początku XIX wieku. Były to przykryte dachami (często szklanymi) przejścia na poziomie chodnika, które łączyły budynki lub ulice. Mieściły się w nich wejścia do przyległych sklepów. Przykładem takiego pasażu może być powstała w 1860 roku w Milanie Galleria Vittorio Emanuele II. Eklektyczne budynki istniejące do dziś wyglądają jak autentyczne kamienice z połowy XIX wieku, a ustawienie ich w pierzejach daje wrażenie prawdziwej ulicy. Jedyna różnica to szklany dach na żelaznej konstrukcji zwieńczony kilkoma kopułami.

---

[28] J. Fiske, [cyt. za:] G. Makowski, *Świątynie konsumpcji*, s. 64.

[29] Historię handlu opracowano na podstawie: H. Samsonowicz, Z. Landau Z., handel [hasło w:] *Encyklopedia historii gospodarczej Polski do 1945 roku*, t. 1 A - N, red. A. Mączaka, Warszawa 1981, s. 225-247.

[30] *Historia kultury materialnej Polski w zarysie*, tom VI, *Od 1870 do 1918*, red. B. Baranowski, J. Bartyś, T. Sobczak, Wrocław 1979, s. 346-348.

[31] Tamże, s. 343.

[32] G. Makowski, *Świątynie konsumpcji*, s. 21.

Obecnie, po niemal trzydziestu latach istnienia wolnego rynku, wyróżnia się następujące podstawowe typy sklepów sprzedaży detalicznej[33]: sklepy o niedużej powierzchni i z rozwiniętą obsługą – każdy towar podawany jest przez sprzedawcę; powszechne sklepy samoobsługowe (klient może samodzielnie oglądać produkty i je wybierać). Zalicza się do nich między innymi: samy i supersamy (supermarkety), sklepy dyskontowe o zaniżonym standardzie i sklepy typu *up-to-scale* (standard zawyżony)[34]. Do tej klasyfikacji warto dodać *convience shop*: sklepy położone niedaleko osiedli mieszkaniowych lub w innych miejscach dogodnych dla handlu, otwarte długo; można kupić w nich towary podstawowe (np.„Żabka", sklepy na stacjach benzynowych)[35].

Kolejnym typem są uniwersalne wielkopowierzchniowe sklepy samoobsługowe (hipermarkety, supermarkety; powyżej 1500 m^2). Znaleźć w nich można tańsze i droższe odpowiedniki tych samych produktów niemal wszystkich branż. Ostatnim rodzajem są domy towarowe i handlowe – miejsca nastawione na zakupy robione dla przyjemności, w których sprzedawane są towary ekskluzywne. Asortyment jest szeroki, a poziom usług – rozwinięty. Zajmują budynki wielokondygnacyjne w centrach miast[36]. W definicję tę wpisują się galerie (centra) handlowe. Ponieważ jednak pojęciem tym (centrum handlowe) określa się też centra usytuowane na peryferiach miast[37], umieszczane w budynkach jednokondygnacyjnych, należałoby zapewne nieco ją zmodyfikować, wyróżniając domy handlowe w centrach miast i peryferyjne. Istotną różnicą między nimi jest powierzchnia samoobsługowego sklepu spożywczego – znacznie większa na peryferiach niż w przypadku śródmiejskich domów handlowych.

Galerie handlowe w obecnym rozumieniu narodziły się w Stanach Zjednoczonych. Tam w 1896 roku w USA w Baltimore otwarto Roland Park Shopping Center, a w Maryland – pasaż handlowy ze sklepami różnych branż. Pierwsze centrum w Ameryce to Market Square (1916 r.) w Lake Forest w Ilinois w stanie Chicago[38]. Na Starym Kontynencie pojawiły się około lat 60. XX wieku, a rozkwit datuje się na lata 80. Do Polski trafiły w 1995 roku, kiedy to pierwsze centrum handlowe wybudował koncern IKEA w Jankach koło Warszawy[39].

---

[33] Należy zauważyć, że w ostatnich czasach rozwinęła się także sprzedaż internetowa: klienci mogą kupować zarówno w sklepach, które nie mają swoich siedzib, jak też w hipermarketach czy księgarniach internetowych. Można zamówić dostawę pod wskazany adres.

[34] J. Chwałek, *Nowoczesny sklep*, Warszawa 1993, s. 51-52.

[35] Convenience store [hasło w:] *Wikipedia. Wolna encyklopedia*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Convenience_store [data dostępu: 13.05.2017].

[36] Typy sklepów za: J. Chwałek, *Nowoczesny sklep*, s. 51-52, 119-137.

[37] A. Szromnik, dom towarowy, [hasło w:] *Leksykon marketingu*, red. J. Alktorn, T. Kramer, Warszawa 1998, s. 64; G. Makowski, Świątynie konsumpcji, s. 90.

[38] G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, przekł. L. Stawowy, Warszawa 2001, s. 29-30.

[39] G. Makowski, *Świątynie konsumpcji*, s. 52-53 i 57.

Galeria handlowa jako fenomen kultury współczesnej

Malle na całym świecie budowane są według podobnej zasady – na wzór pierwszego domu handlowego Northland Shopping Center, który powstał w Edina w stanie Minnesota w 1954 roku. Zaprojektowany został przez austriackiego architekta Victora Gruena[40]. Założeniem było stworzenie idealnego miasta w mieście[41]. Dlatego właśnie *shopping mall* to nie tylko budynek, w środku którego znajdują się sklepy. Są tam ławeczki, latarnie, klomby, wodospady. Można – jak na rynku – załatwić sprawę w banku[42] i na poczcie, czy zjeść lody w cukierni, czytając książkę. Jednak środku jest zawsze ciepło, czysto i ładnie pachnie (zgodnie z zasadami marketingu sensorycznego)[43].

Dla współczesnych domów handlowych (śródmiejskich i peryferyjnych) wspólne są: część handlowa, część rozrywkowa (kino, miejsce zabaw dla dzieci, niekiedy dyskoteka, bilard, czy pub; bywają nawet boiska do piłki nożnej, lasy deszczowe (sic!), kaplice ślubne, sale koncertowe, SPA, kręgielnie, kluby nocne[44]), *food court* (skupisko barów szybkiej obsługi oraz miejsce spotkań) i alejki, wzdłuż których umieszczone są sklepy[45].

Powiedzieć, że stanowią element kultury, to mało. Śmiało można nazwać je fenomenem. Choć na całym świecie już zauważa się ich upadek, w Polsce wciąż są symbolem luksusu, na który nie każdy może sobie pozwolić. Przyniosły dużo zmian: społecznych, gospodarczych i związanych ze strukturą miasta.

Handel w niedzielę przyzwyczaił społeczeństwo do wygody robienia zakupów niemal zawsze i wywołał strach osób, którym na sercu leży dobro rodziny: że zamiast korzystać z dobrodziejstw natury, społeczeństwo będzie spędzać czas w sklepach. Ciepła, bezpieczna przestrzeń w centrum miasta sprawia, że chętnie pracują tu *freelancerzy* – osoby, które nie zdecydowały się na pracę w żadnej instytucji czy przedsiębiorstwie i utrzymują się z wykonywania zleceń, a nie mają własnych biur. Jednocześnie galerie negatywnie

[40] Tamże, s. 97.

[41] T. Gujska-Szczepańska, *Wszystko o galeriach handlowych i supermarketach. Wywiad z Krystyną Słowik*, http://bibulamilanowska.eu/index.php/ludzie/749-wszystko-o-galeriach-handlowych-i-supermarketach-wywiad-z-krystyna-slowik, [data dostępu: 29.04.2017].

[42] Do tego stopnia, że w USA, w stanie Waszyngton w galerii umieszczono… ratusz miejski, a projekt nazwano „Town Hall in the Mall", zob. G. Makowski, *Świątynie konsumpcji*, s. 53.

[43] D. Goldman, *Jak pachną polskie sklepy*, http://www.olfaktoria.pl/2014/09/jak-pachna-polskie-sklepy/ [data dostępu: 1.05.2017].

[44] Powierzchnia jednego z większych centrów handlowych – New South China Mall – wynosi 999 000 m2 i swym wyglądem nawiązuje do wielu geograficznych krajobrazów, jak np. do Wenecji (są tu kanały), Egiptu, czy Paryża. Kręcone są w nim filmy. Jednakże, dokumentalistów nie przyciągają pełne sklepy, a puste alejki, ponieważ z 2400 planowanych sklepów wynajęto zaledwie kilkadziesiąt.

[45] G. Makowski, *Świątynie konsumpcji*, s. 90-94.

wpłynęły na drobny handel, a wynajem powierzchni w nich nie należy do tanich (z tego powodu najemcy nazywają się „galernikami", przyrównując się do więźniów na dawnych statkach).

Ich pojawienie się zmieniło strukturę miast: wraz z nimi zbudowano nowe drogi; powstały specjalne linie autobusowe dla klientów centrów handlowych (szczególnie tych usytuowanych na peryferiach), przekształcono nazwy przystanków (przed wybudowaniem Galerii Dominikańskiej we Wrocławiu autobusy zatrzymywały się przy Placu Dominikańskim, teraz przystanki nazywają się tak, jak galeria). Ich bryły (mniej lub bardziej udane) wpłynęły na krajobraz. W ostatnim czasie także wiele galerii powstaje blisko węzłów kolejowych – budynek *mallu* jest połączony z dworcem (które w Polsce często są zaniedbane i niebezpieczne). To zapewnia klientów i podnosi bezpieczeństwo okolicy.

Istnieją przypadki, w których powstanie galerii wpłynęło pozytywnie na środowisko społeczne[46]. Taką rolę spełniła Galeria Mokotów w fabrycznej części Mokotowa. Dzielnica ta pozbawiona była przestrzeni publicznej. Po otwarciu, w *mallu* zaczęły czas spędzać starsze osoby: siadały na ławkach i patrzyły na innych, i dzieci traktujące miejsce jako substytut podwórka. Nie tylko: pojawili się także drobni złodzieje i młodociane prostytutki, tak zwane galerianki[47]. Takie grupy istnieją w większości galerii.

Ciekawe jest, że w świadomości społecznej miasto bywa kojarzone z przestrzenią handlu. Kiedy w Krośnie przeprowadzono konkurs dla dzieci pod tytułem „Moje miasto", dzieci z miasta przysyłały rysunki z zaznaczonymi głównie kościołami, a dzieci z okolicznych wiosek – z marketami i kantorami[48].

Malli w miastach można zaobserwować więcej i są coraz większe[49]. Jest w nich coś kuszącego, ale też coś, co się krytykuje. Mówi się o nich „świątynie konsumpcji". Pojęcie to po raz pierwszy zostało użyte już ponad sto

[46] W tym kontekście ciekawa jest konstatacja architektki Krystyny Słowik, która mówi o roli pierwszych McDonaldów. Jej zdaniem, służyły one szczególnie młodym ludziom jako swoiste schronienie przed bylejakością na zewnątrz. Mówi też o roli, jaką odegrały toalety w sieci restauracji. Jako pierwsze były bezpłatne i dostępne dla każdego. Ich wysoki standard wpłynął na zmianę wyglądu toalet publicznych w Polsce; por. T. Gujska-Szczepańska, *Wszystko o galeriach handlowych*.

[47] K. Słowik cytuje G. Makowskiego, por. Tamże.

[48] K. Chrzanowska, [cyt. za:] R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Kraków 2000, s. 145.

[49] Powierzchnia największych polskich galerii handlowych (Arkadii w Warszawie i Manufaktury w Łodzi) wynosi 110 000 m2, niewiele mniejsza jest plasująca się na 3. miejscu pod względem powierzchni handlowej Posnania w Poznaniu (powierzchnia handlowa 101 000 m2, a całkowita: 9 ha). A i tak te centra są niewielkie w porównaniu z Dubai Mall, którego powierzchnia wynosi 112,4 ha. Obok sklepów, kawiarni i restauracji jest tam akwarium o pojemności 10 mln litrów wody, w którym pływa ponad 33 tysiące okazów zwierząt morskich, w tym 400 rekinów. Jest też lodowisko.

lat temu[50] w odniesieniu do dziewiętnastowiecznych domów towarowych. Metafora wzięła się z bogactwa oferowanych produktów oraz że wykorzystywano święta do zwiększenia sprzedaży. W Paryżu właściciel jednego z domów towarowych zatrudnił organistę z katedry Notre Dame do grania na organach zamontowanych w sklepie, a dom towarowy w Chicago reklamowano jako „katedrę wszystkich domów towarowych na świecie"[51]. Śpiewały w nich chóry i ustawiano tam piękne szopki. Klienci dziękowali dyrekcji, że dzięki dekoracjom mogli „poczuć obecność Pana Jezusa"[52]. Łączenie sfer *sacrum* i *profanum* nie jest nowe – od średniowiecza urządzano przy parafiach odpusty i targi. Jednak centra handlowe posługują się inną perspektywą: to nie „przy okazji" świąt urządza się targ, ale święta wykorzystuje dla handlu[53].

Porównanie miejsca handlu z miejscem kultu może zaskakiwać lub oburzać, jednak galeria handlowa uważana jest za instytucję społeczeństwa konsumpcyjnego: stanowi rodzaj struktury społecznej, składającej się ze zobiektywizowanych, powszechnych i akceptowanych wzorów działania, na straży których stoją normy[54]. To tu zaspokajane są potrzeby wypływające z norm społeczeństwa konsumpcyjnego (osiągnięcie lub zachowanie odpowiedniego statusu społecznego poprzez odpowiednią liczbę zaświadczających o tym dóbr).

Wymiar edukacyjny *eventu*

Aby odpowiedzieć na pytanie o edukacyjny wymiar *eventów* (wydarzeń kulturalnych organizowanych w galeriach handlowych): w jaki sposób mogą uczyć czegoś, przeprowadzono badania terenowe wśród ich uczestników w dwóch wrocławskich galeriach handlowych – Galerii Dominikańskiej[55] i Pasażu Grunwaldzkim[56] (teren badań), podczas trzech *eventów*.

Autorka artykułu zdecydowała się na badania jakościowe, które wywodzą się z humanistycznej tradycji nauk społecznych. Zaczynają się tam, gdzie

[50] K. Romanowska, A. Więcka, *Połknięci przez mall*, „Newsweek", 2001, 7, s. 82.

[51] Tamże.

[52] G. Makowski, *Świątynie konsumpcji*, s. 62.

[53] R. Sulima, *Antropologia codzienności*, s. 175-183.

[54] J.H. Turner, [cyt. za:] G. Makowski, *Świątynie konsumpcji*, s. 61.

[55] Galeria Dominikańska usytuowana jest przy jednej z głównych arterii komunikacyjnych miasta, w pobliżu kościoła św. Wojciecha, należącego do zakonu dominikanów. To pierwszy wrocławski shopping mall. Wybudowano ją w 2001 r. Zajmuje trzy kondygnacje i znajduje się w niej ponad 100 sklepów oraz lokali gastronomicznych, natomiast nie ma (wyjątkowo) kina, ani innych obiektów rozrywkowych, a powierzchnia sięga około 30 tys. m2.

[56] Pasaż Grunwaldzki znajduje się w centrum miasta – przy Rondzie Reagana (dawniej ta część miasta zwana była Placem Grunwaldzkim, stąd nazwa). 130 000 m2 wynajmowanej powierzchni zajmuje ponad 200 sklepów, kino, liczne kawiarnie i restauracje. Otwarty został 4 kwietnia 2007 r.

zaczyna się rzeczywistość społeczna w postaci, jaką nadają jej ludzie; prowadzi się je na postawie doświadczenia potocznego. W jego ramach zbiera się teksty – ich sensy pochodzą z sytuacji, w której teksty zostały wytworzone[57]. Ponieważ badany ma mieć szansę wypowiedzenia się, a badacz nie musi zaprzeczać własnym wartościom, jest w nie wpisana zgoda na brak obiektywizmu[58]. Spośród różnych rodzajów badań wybrano badanie etnograficzne, które uznano za najbardziej trafne. Pozwala ono na wszechstronny opis sposobu życia wybranej grupy ze wszystkimi kulturowymi aspektami[59]. Wymaga wejścia w daną grupę i poznania jej (język, zwyczaje, zachowania, sposoby myślenia) oraz przyjęcia punktu widzenia obserwowanych. Badania tego rodzaju prowadzone są w środowisku naturalnym i wykorzystują takie metody zbierania materiałów, jak: obserwacja, wywiad (nieskategoryzowany i otwarty, przyjmuje czasem formę niedokończonych rozmów) oraz analiza wytworów ludzkich [60]. Sedno stanowi obserwacja uczestnicząca. Wybór uzasadniony był specyfiką tematu oraz świadomością, że szeroką wiedzę na badany temat można zdobyć jedynie przez uczestnictwo i kontakt ze zjawiskiem.

Taka obserwacja odbyła się podczas trzech wydarzeń: „Stulecie Robotów" (Galeria Dominikańska), „Bike Story" (Galeria Dominikańska) i „Zadbaj o swoje serce – Bezpłatne badania EKG oraz bezpłatna konsultacja kardiologiczna" (Pasaż Grunwaldzki). Wywiady przeprowadzono z sześcioma osobami.

W następnej części artykułu najpierw zostaną przedstawione opisy *eventów*, a następnie wnioski z obserwacji i rozmów (odpowiedź na problemy szczegółowe).

„Stulecie Robotów"

W ramach *eventu* zorganizowano:

– Wystawę pokazującą pierwszych twórców techniki i urządzeń mechanicznych, pierwsze narzędzia do zapisu dźwięku – wszystko to uzupełniono informacjami o robotach w literaturze i filmie; poza tym: ewolucja różnego rodzaju baz danych, wykorzystywanie robotów w przemyśle współczesnym, historia wyścigu kosmicznego między ZSRR a USA, tendencje w robotyce i plany jej rozwoju.

– Wystawę dziecięcych gier planszowych inspirowanych techniką.

– Warsztaty projektowania, które dawały możliwość zaprojektowania i zaprogramowania własnego robota (*minisumo*).

---

[57] K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 26.

[58] Tamże, s. 25.

[59] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 294.

[60] Tamże, s. 295.

Po wystawie oprowadzał oryginalny przewodnik – mówiący humanoidalny robot, na ekranie którego można było przeczytać informacje o ekspozycji oraz poznać historię robotów.

„Bike Story"

Tematem *eventu* były rowery. W jego ramach zorganizowano:

– Trwającą osiem dni wystawę ukazującą rowery z różnych stron świata (Indie, Włochy, Anglia, Polska) oraz różne ich zastosowania (wojskowe, rower używany przez Kazimierza Nowaka w podróży po Afryce, pocztowe, damskie, męskie, do sportów ekstremalnych).

– Wystawę dotycząca książki: „Rowerem i pieszo przez Czarny Ląd" K. Nowaka.

– Prezentację Wrocławskiej Inicjatywy Rowerowej.

– Show (występ parateatralny) opowiadający historię pojazdu: pierwsze modele rowerów; nazwiska twórców, prezentowano jazdę na bicyklach, odbył się pokaz mody cyklistów.

– Pokaz „Jak naprawić własny rower".

– Konkurs na jak najszybsze złożenie roweru.

– Jazdę na trenażerach.

– Znakowanie rowerów (akcja policyjna).

– Spotkanie ze znanymi cyklistami (Ryszard Szurkowski, Bolesław Krawczyk).

„Zadbaj o swoje serce

– Bezpłatne badania EKG oraz bezpłatna konsultacja kardiologiczna"

Wydarzenie poświęcono konieczności dbania o serce i świadomości zdrowotnej. Zorganizowano darmowe badanie EKG, poprzedzone rejestracją oraz indywidualną rozmową na temat nawyków zdrowotnych, wyliczeniem wskaźnika BMI, pomiarem ciśnienia oraz zakończone konsultacją z kardiologiem, który radził, jak należy się odżywiać, jakie leki zażywać, jakie badania przeprowadzić dodatkowo i mówił o zależności między stylem życia a zdrowiem.

Jakiego rodzaju treść edukacyjną może nieść *event*:
umiejętności praktyczne, wiedza o świecie, wyzwalanie samoświadomości, wartości lub postawy?

„Stulecie Robotów"

Wydarzenie podzielono na sześć części: *Historia robotów, Roboty przemysłowe* (pokazano m.in. robota wykonującego skrzypce), *Roboty w kosmosie* (m.in. model Łunochodu, opis wyścigu kosmicznego), *Eksperymenty w robotyce* (stoisko, na którym można było sterować gotowymi robotami lub zbudować

i zaprogramować urządzenie według własnego pomysłu); *Bionika* (informacje o inspiracji tego działu robotyki naturą oraz o marzeniach człowieka, by stworzyć robot podobny do ludzi; można było zobaczyć m.in. dłoń precyzyjnie poruszającą palcami i głowę wodzącą „oczami" dookoła – to, co znajdowało się w polu widzenia „oczu" pokazywał pobliski ekran; był też krab uruchamiany przez umieszczenie ręki w odpowiednim miejscu), *Wizje przyszłości* (roboty osobiste i asystujące, mikroboty).

Dobrze przygotowana pod względem estetycznym ekspozycja pozwalała zdobyć informacje o otaczającym świecie: robotyka, komputeryzacja, historia (pokazano m.in. pierwsze metody przenoszenia danych). Zachęcała do nauki fizyki i chemii, mogła stanowić inspirację do podejmowania nauki w dziedzinie inżynierii. Uświadamiała także, jak bardzo cywilizacja zmieniła się pod wpływem rozwoju maszyn oraz że ta ewolucja wciąż trwa.

Wydarzenie miało wpływ na podnoszenie jakości życia: pozwalało przełamać technofobię[61] (dotykającą szczególnie przedstawicieli starszych pokoleń) i wyzwalało myślenie o przyszłości. Umożliwiło także doświadczenie tego, co jest trudno dostępne (ekskluzywność doświadczenia). To potwierdza Ewa (podczas wywiadu opowiedziała o wystawie tropikalnych zwierząt w Galerii Dominikańskiej, ale to zdanie podkreśla, jak ważna dla niej była szansa uczestnictwa w zorganizowanym wydarzeniu): *bo człowiek nie biega nigdzie, do ZOO rzadko kiedy, z pracy albo do pracy (…)* (Ewa).

„Bike Story"

Wydarzenie przekazywało wiedzę o świecie zastanym (wiedza teoretyczna): umożliwiało poznanie historii rowerów i ukazywało kontekst kulturowy ich używania. Poszerzało zakres słownictwa ze względu na zastosowane profesjonalizmy: bicykl, welocyped, drezyna, riksza; zachęcało do czytania książek (wystawa o książce K. Nowaka, czytanie dzieciom opowieści „Afryka Kazika" napisanej na podstawie ww. książki).

Event był także zachętą do aktywności fizycznej (jazda na rowerze) i jazdy ekstremalnej (cyktoriale); pokazywał nowinki techniczne (trenażery). Poza tym, promował bezpieczną jazdę. Pozwalał zdobyć umiejętności praktyczne związane z użytkowaniem roweru.

Podobnie jak poprzednie wydarzenie, również i to było przygotowane w sposób wysoce estetyczny. Jak wspomniano wcześniej, obejmowało różne elementy i dzięki temu możliwe było przyswojenie dużej ilości trudno dostępnych informacji, co potwierdzają słowa Piotra: *(…) podejrzewam, że sam z siebie, być może, nie szukałbym pewnie takich informacji, ale, jeżeli jest okazja zna-*

[61] Inne *eventy* pozwalają przełamać pewne niepokoje: Ewa na wystawie zwierząt tropikalnych ww. galerii dotykała węża, przełamując strach przed nieznanym: (…) można było podejść i tam stał pan z wężem i każdy, kto chciał, mógł sobie zrobić zdjęcie z tym wężem [zdecydowałam się]… ja nie lubię śliskości (Ewa).

leźć je, i to jeszcze tak w pigułce, bo to w sumie na małej powierzchni, w krótkim czasie można się wiele dowiedzieć (Piotr).

Piotr zauważył, że takie wydarzenia motywują do zdobywania wiedzy: *Pobudza (…) chęć zdobywania informacji jakichś, wiedzy, poszerza horyzonty. (…) Na takie wystawy robione rodzice zabierają dzieci, dzieci widzą, że można się czegoś nauczyć, czegoś więcej, czegoś ciekawego, co może być też dobra zabawą* (Piotr).

„Zadbaj o swoje serce"

Badanie serca za pomocą elektrokardiogramu pozwalało na poszerzenie wiedzy o zdrowiu. Rozmowa z lekarzem i wręczane uczestnikom materiały edukacyjne przekazywały zasady zdrowego żywienia oraz informacje na temat prawidłowych norm ciśnienia. W rozmowie z lekarzem zdobywało się praktyczną umiejętność obliczania wskaźnika BMI.

Event pomógł w wyzwoleniu samoświadomości na temat stanu własnego zdrowia oraz sposobu dbania o nie, co potwierdza Bogusia: *samokontrola dla siebie, dla swojej wiadomości: czy jestem obciążona, czy nie, genetycznie, także dużo dało mi to badanie (…), jakie badania mam zrobić, jakie leki mam brać, o, a nie biorę* (Bogusia).

Zorganizowanie badania w *mallu* pozwoliło na uniknięcie stresu związanego z wizytą w przychodni – można było w nim wziąć udział bez poczucia bycia chorym, co ma znaczący wpływ na jakość życia.

Ponieważ akcja została zorganizowana kolejny już raz (klienci biorą w nich udział regularnie): *(…) wie pani, korzystam z tych badań profilaktycznych piersi, tak samo, i (…) na następny rok, bo co dwa lata, robiłam…* (Bogusia).

Działanie takie zwiększyło procent prowadzonych badań profilaktycznych[62] oraz dało szansę zmiany stylu życia badanych. To chyba jedno z najtrudniejszych zadań pedagogiki.

Jakie środki stosowano w celu zachęcenia do udziału i przekazaniu treści edukacyjnej
(strona wizualna, nagrody, wywołanie emocji)?

„Stulecie Robotów"

Wystawa była uporządkowana tematycznie. Eksponaty umieszczono w szklanych gablotach, były też plansze informacyjne (oprócz tekstu

[62] W wyniku badania EKG okazało się, że Bogusia ma chore serce i powinna zażywać leki. Gdyby nie badanie w galerii, nie wiedziałaby o tym: M.: A gdyby nie ta akcja tutaj – poszłaby pani do kardiologa tak normalnie, do przychodni?

B.: Tak mówiąc szczerze – chyba nie. Uważam, że tam jest za dużo czekania.

Organizator podczas rozmowy powiedział, że do około 5 osób wezwano tego dnia karetkę, bo badanie EKG wykazało stan przedzawałowy lub trwający od kilku godzin zawał.

znajdowały się na nich ekrany z filmami). W dwóch przypadkach tematykę odzwierciedlał kształt stanowiska: jedno, odnoszące się do robotów kosmicznych, zostało ukryte w półokrągłym namiocie, z wnętrzem dachu ozdobionym gwiazdami; drugie, dotyczące bioniki, umieszczono pod zadaszeniem w kształcie wielkiego mechanicznego pająka o dużych świecących kolorowo oczach.

Część eksponatów mogła zostać wprawiona w ruch, na przykład przez przyłożenie ręki do specjalnego otworu lub przez naciśnięcie guzika. Można było zaprojektować własne roboty i zaprogramować je z użyciem specjalnych oprogramowań komputerowych, umożliwiono także sterowanie ruchem robotów za pomocą pilotów.

Dzięki zastosowanemu bogactwu środków przekazu i najnowszych rozwiązań technicznych, informacje docierały do odbiorców różnymi kanałami: można było czytać, oglądać, słuchać, dotykać. Część wiadomości była za trudna do odbioru przez dzieci. Mobilizowało to rodziców do szybkiego przyswojenia wiedzy tak, aby móc przekazać je pociechom.

„Bike Story"

– Podczas show o historii rowerów mężczyźni ubrani byli w stroje z XIX wieku (białe koszule z kołnierzykami, spodnie do połowy łydki, podkolanówki, szelki, kaszkiety na głowach) i na wielkich płachtach prezentowali ilustracje rowerów. Jeden z cyklistów głosił hasło: „Załóż kaszkiet, zapnij szelki, wskocz na bicykl – będziesz wielki".

– Stoiska z rowerami na wystawie były duże i kolorowe. Pokazywały rowery na tle plakatów ilustrujących miejsca, gdzie były lub są wykorzystywane; stoiska były ozdobione tak, by dekoracja kojarzyła się z rodzajem roweru: jeśli turystyczny, na podłodze rozsypano piasek, postawiono przyczepkę, rozłożono mapy; w przypadku rikszy scenografię tworzyły: zdjęcie z Indii (hinduska kobieta) oraz warzywa, owoce i naczynia z tego kraju ułożone na podłodze; rower wojskowy to zdjęcie lasu i gadżety służące do maskowania terenu i tym podobne. Rozmieszczone były na terenie całej galerii, każde stoisko eksponowało dwa rowery oraz zostało uzupełnione niebieską tabliczką z rysunkiem bicyklu, jego nazwą i opisem. Pokazano 14 pojazdów.

– Ponadto organizowano konkursy, w których do wygrania były: butelkowozielone T-shirty z nadrukiem roweru, odblaskowe opaski i kaski.

Wszystko było bardzo estetyczne, kolorowe. Wydarzenia odbywały się w całej galerii: wystawa na 1. piętrze (poziom +1), spotkania z ważnymi osobami, trenażery, pokazy – na scenie na poziomie -1.

Jednakże, przy podejmowaniu decyzji o udziale nie decydowały nagrody: *Ciekawość. Tylko ciekawość.(…) Przede wszystkim treść. Takie dodatki …[nagroda] To byłby tylko dodatek, jeżeli już* (Piotr).

Różnorodność form podawczych stanowiła dużą zachętę dla odbiorców, bo pozwalała odpowiedzieć na różne preferencje uczenia się: *Liczę tylko na to, co gdzieś usłyszę, ewentualnie zobaczę* (Ewa). *… dla mnie opisy są najciekawsze. Ja osobiście najwięcej pamiętam z tego, co przeczytam, więc to jest dla mnie ciekawe* (Piotr).

„Zadbaj o swoje serce"

W przypadku badania EKG, bardziej niż strona estetyczna ważna była kwestia techniczna: jak w ruchliwym centrum handlowym przeprowadzić badania wymagające intymności. Dlatego, zbudowano stoiska osłonięte grubą tkaniną i zadbano o ich zadaszenie (badania odbywały się na parterze, a dach uniemożliwił klientom z wyższych pięter zaglądanie do środka). Niebieski kolor tkaniny osłaniającej uniemożliwiał przeoczenie punktu badawczego, a jej grubość tłumiła dźwięki z zewnątrz i wewnątrz.

Punkt badawczy umieszczono na parterze galerii, po przeciwnej stronie wejścia głównego (trzeba było obejść mniej więcej połowę Pasażu, aby dotrzeć do celu), na korytarzu, koło tak zwanej „Kolorowej fontanny". Obecne były cztery lekarki: dwie udzielały konsultacji kardiologicznej, jedna prowadziła zapisy w rejestracji, kolejna wykonywała badania EKG. Uśmiechnięte, uważnie słuchały pacjentów, starały się ośmielać ich żartami lub życzliwymi słowami (niektórzy odczuwali strach przed badaniem).

Samo badanie i konsultacja były na tyle ważne i atrakcyjne (długi czas oczekiwania na badania w państwowych placówkach zdrowotnych), że nie musiano stosować specjalnych zachęt – przez cały czas trwania *eventu* do badań ustawiała się długa kolejka chętnych.

Każdy rejestrujący się otrzymywał: centymetr z barwnym oznaczeniem granic normy talii kobiecej i męskiej oraz ze skalą pozwalającą obliczyć poziom BMI, „Dzienniczek domowej samokontroli" dla cukrzyków do notowania poziomu cukru o różnych porach dnia, broszurki edukacyjne: „Dieta w zapobieganiu i leczeniu nadciśnienia tętniczego", „Jak dbać o swoje serce".

Podsumowując, można powiedzieć, że metody wykorzystywane w celu zachęcenia klientów do udziału w wydarzeniach były różnorodne. Wśród nich należy wymienić wystawę, spotkanie z ekspertem (kolarz, lekarz, polityk, czy policjant), show (show rowerowe z akrobacjami na bicyklu i pokazem mody z epoki), prezentację (ilustrowany wykład o rowerach, pokazy jazdy na cyklotrialach), konkursy, działania praktyczne (budowanie własnego robota, obsługa wynalazków), uczenie się przez obserwację (instruktaż naprawy roweru). *Eventy* nie kuszą raczej nagrodami wysokiej wartości – jeśli już jakieś są, to raczej symboliczne (kaski dla rowerzystów, bawełniane T-shirty, opaski odblaskowe) i nie one decydują, że ktoś bierze udział w wydarzeniach:

M.: *Zachęciło panią właśnie to, że można wygrać nagrodę czy…*

B.: *Nie, tak po prostu mówiąc szczerze, to przechodziłam i znałam odpowiedź i się zgłosiłam...* (Bogusia).

Ważnym aspektem jest to, że można doświadczać wszystkiego za darmo i niekoniecznie mieć ku temu specjalne kwalifikacje.

Jakie reakcje wywołuje *event*, czy wywołuje interakcje między uczestnikami,
jeśli tak, jakiego typu?

„Stulecie Robotów"

Uczestnikami byli głównie mężczyźni w różnym wieku. Kobietom towarzyszyły dzieci lub mężczyźni. Trudno określić liczbę zaangażowanych: każdy mógł podejść, obejrzeć jedną jej część przy okazji obecności w centrum.

Klienci oglądali wystawy, czytali informacje, robili fotografie, budowali własne roboty, wyjaśniali towarzyszom sposób działania różnorodnych mechanizmów. Często reagowano pozytywnie, a nawet entuzjastycznie; padały komentarze typu *Fajne, fajne!*, *To się rusza*. Dało się słyszeć wypowiedzi: *Żeby to jeszcze w domu odkurzyło za ciebie*; *Tu jest dopiero robot, chodźcie!*. Jeden z eksponatów na stoisku *Bioniki*, humanoid siedzący w fotelu, został skomentowany w następujący sposób: *To robot, który zastępuje przy oglądaniu telewizji*.

Rodzice tłumaczyli dzieciom mechanizm działania robotów i uczyli obsługi zabawek mechanicznych. Sami zapoznawali się z instrukcjami (anglojęzyczne), aby pomóc im w zabawie.

Osoby nie znające się, rzadko wzajemnie wymieniały uwagi. Kiedy jednak interakcja zachodziła, pytania dotyczyły zazwyczaj sposobu uruchomienia danego urządzenia lub rozmaitych ciekawostek.

Wiele osób robiło zdjęcia. Jedną z fotografujących była około 15-letnia uczennica. Zapytana, w jakim celu to robi, wyjaśniła, że nauczycielka fizyki dała możliwość podniesienia końcowej oceny z przedmiotu, pod warunkiem napisania referatu na temat *eventu*.

Nie wszystkich to, co działo się w galerii, interesowało.

„Bike story"

W *evencie* uczestniczyli klienci Galerii, nastolatki, rowerzyści, którzy zaplanowali w niej swoją obecność, rodzice z dziećmi, samotne kobiety, starsi mężczyźni, a także reporterzy radiowi. W konkursach udział brali głównie panowie[63]. Podobnie w jeździe na trenażerach udział wzięło zaledwie kilka kobiet.

[63] Wśród ośmiu osób próbujących swych sił w składaniu roweru była tylko jedna kobieta.

Poszczególne atrakcje przyciągały grupy liczące od 10. osób (jazda na cyklotrialach) do 60. (spotkania, show, konkursy). Dużym zainteresowaniem cieszyła się akcja policji, natomiast zaledwie piątka dzieci przysłuchiwała się czytanej książce, a wystawę rowerową fragmentami oglądały osoby przypadkowe.

Ludzie oglądali wystawę, robili fotografie. Podczas spotkań zadawali pytania. Brali udział w konkursach i pokazach. Słuchali wypowiedzi i prosili o autografy. *Event* oglądany był przez osoby skupione wokół sceny na parterze budynku oraz przez klientów przebywających na wyższych piętrach.

Zaobserwowano moment poznania się różnych osób, jak na przykład kobiety i mężczyzny. Mężczyzna uśmiechnął się do stojącej w dużej odległości od niego kobiety, a kiedy ta odeszła od sceny, podszedł do niej. Dwaj starsi uczestnicy rozmawiali z badaczką; jeden z nich zdecydował się na przejażdżkę bicyklem, więc drugi mężczyzna i kobieta go dopingowali. Po niedługim czasie między mężczyznami rozpoczęła się rozmowa na różnorodne tematy. Okazało się, że poznali się na wystawie. Inny mężczyzna wykonał portret Szurkowskiego, a jeszcze inny robił notatki w czasie spotkania z nim.

Organizatorzy zachęcali do robienia fotografii, jazdy na rowerach, instruowali jak jeździć, pomagali utrzymać równowagę tym, którzy zdecydowali się spróbować swych sił na bicyklu.

Między uczestnikami panowała przyjazna atmosfera. Uśmiechano się do siebie przez scenę, wzajemnie namawiano do udziału w różnych atrakcjach. Uśmiech to oznaka zadowolenia, odprężenia, ale to także droga ku budowaniu pewnego rodzaju wspólnoty – wspólnoty śmiechu:

> śmiech jest to cichy, społeczny kontakt (…), pewne porozumienie o społecznym świecie, w którym się znajdujemy. (…) Można się w tej sytuacji doszukiwać analogii do działań obrzędowych, zrozumiałych i ważnych dla określonej grupy, na przykład etnicznej, niezrozumiałych dla osób spoza owej wspólnoty[64].

Zaistnienie tego rodzaju wspólnoty można traktować jako pierwszy impuls do budowania społeczności lokalnej.

„Zadbaj o swoje serce"

W badaniach uczestniczyło około 100 osób. Byli to zarówno ludzie starsi, jak i młodsi; głównie dorośli. Część z nich przyszła przypadkiem, inni – planowali swą obecność i wykonanie badania. Czekający w kolejce rozmawiali ze sobą o obawach, pytali się o wrażenia z badania. Rozmawiano także o sprawach dotyczących studiów i przyszłości, czy codzienności. Uczestnicy

[64] S. Critchley, [cyt. za:] A. Siemak-Tylikowska, *Uczymy się społeczeństwa przez uśmiech*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2005, 3(197), s 102.

wymieniali między sobą uwagi na temat organizacji, a z organizatorami rozmawiali o stanie zdrowia. Czytali ulotki i plakaty.

Jak oceniana jest wartość *eventów* przez ich uczestników?

Podobnie jak rozmaity może być ogół tematów poruszanych podczas *eventów*, tak różnorodna może być ich ocena przez uczestników i klientów galerii.

Kontinuum obejmuje oceny bardzo entuzjastyczne, jak ta poniższa:

Wiadomo, że nie u lekarza i tak… rozrywkowo, człowiek nie jest taki zestresowany, nie musi czekać w kolejkach, jeszcze do rejestracji; wszystko po kolei, łącznie z lekarzem, z konsultacją. Co za wspaniała rzecz (Bogusia).

Przez zdziwienie:

Raczej wszyscy robią zakupy a nie – przychodzą oglądać jakieś show. (…) Ja tego trochę nie rozumiem, dlaczego w galerii robi się coś takiego (Gosia).

Po bardzo krytyczne:

(…) mnie to nie interesuje. Ja przychodzę zrobić zakupy, jak najszybciej i jakoś nie przepadam za chodzeniem tutaj godzinami (…) (Ola).

Ocena uzależniona jest od tematyki:

Nie no, zależy od tematyki, rzeczywiście: taniec czy – był kiedyś – pokaz mody – wszyscy oglądali. Takie rzeczy ludzi interesują bardziej niż rowery, ich naprawa… roboty… chociaż nie. Przy robotach nie było aż tak mało ludzi (Gosia).

(…) jak są ciekawe wystawy, to zaglądam. (…) jak się pojawi coś ciekawego, to się o tym dowiem (Piotr).

Osoby aktywnie uczestniczące w *eventach* świadomie wybierają taki sposób spędzenia czasu. Zaglądają do galerii przy okazji zakupów bądź wracając z pracy:

Albo po drodze, wracając z pracy gdzieś tam zajrzę (…) (Piotr).

Wracając z pracy, wbiegłam do galerii handlowej, żeby zobaczyć, co się dzieje ciekawego (Ewa).

Eventy propagujące pożądane społecznie postawy, zachowania, czy wartości są oceniane dużo wyżej, niż te kwalifikowane jako „rozrywkowe".

M. *(…) „Magnolia"*[65] *(…) promuje akcję: oddaj krew. Co o czymś takim myślisz?*

To jest akurat fajna sprawa… To ma jakieś tam znaczenie dla społeczeństwa. To nie (…) tylko reklama.(…) Pochwalam. Takie rzeczy warto promować w takich miejscach jak galeria, gdzie jest tylu ludzi, którzy robią zakupy (Gosia).

Dla niektórych uczestnictwo w *eventach* jest sposobem spędzania czasu wolnego:

Bo nie mam co robić w niedzielę, bo, mówiąc szczerze, mam dzień wolny, i jak jest wnuczek w domu, to zabieram go i idziemy (Bogusia).

[65] Magnolia Park – galeria handlowa we Wrocławiu, jedna z największych w Polsce.

Mam teraz wolne zajęcia i postanowiłyśmy się przejść (…) (Jagoda).

(…) jak są ciekawe wystawy, to zaglądam. (…) jak się pojawi coś ciekawego, to się o tym dowiem, to będzie jakoś średnio raz w miesiącu. Tak średnio przyjmijmy (Piotr).

Osoby nastawione sceptycznie do *eventów* nawet nie wyobrażają sobie, że ktokolwiek może zainteresować się tym, co dzieje się na scenie. Należy przypuszczać, że ich kontestacja wynika z niezgody na galerię handlową jako zjawisko kulturowe.

Wnioski

Badaczka zdaje sobie sprawę, że społeczeństwo konsumpcyjne poddane jest szerokiej krytyce filozoficznej i ma negatywny wpływ na jednostki. Wie, że powstawanie galerii i rozwój handlu wpływa na organizację *eventów* w miejscach sprzedaży, co z kolei uczy przebywania na terenie centrum handlowego i spędzania tam wolnego czasu. Jednakże, świadomość negatywnej oceny zjawisk nie wyeliminuje ich z kultury, dlatego warto spojrzeć na zjawisko to od strony możliwości i szans, które otwiera. Zbyszko Melosik mówi, że teoria edukacyjna powinna zaangażować się w to, co popularne, by stanowiło ono zawsze ważne źródło „spotkania pedagogicznego". Chodzi o konstruktywne wykorzystanie go jako istotnego punktu wyjścia działań pedagogicznych[66].

W *eventach* odnaleźć można wszystkie trzy wymiary uczenia się opisane przez Illerisa. Zachodzi ono w sytuacji społecznej – w instytucji społeczeństwa konsumpcyjnego. Wywołuje rozmaite emocje, są to głównie uczucia pozytywne, ale także odczucia związane z samoaktualizacją czy sprawdzaniem własnych możliwości na różnych polach aktywności. Przygotowane w sposób estetyczny i z dbałością o szczegóły (techniczne, historyczne), z wykorzystaniem najnowszych technik przekazywania wiedzy, przykuwa uwagę uczestników. Pozwala na zdobycie wiedzy teoretycznej i praktycznej.

Wiedza ta zwykle nie buduje całkowicie nowych struktur poznawczych, raczej uzupełnia tę już posiadaną. Jest to więc uczenie akomodacyjne, które polega na tym, że ustanowione struktury poznawcze zmieniane są przez dysocjację i rekonstrukcję tak, że zdobyte wcześniej elementy uwalniają się od pierwotnego kontekstu i formują nowe struktury. „Procesy akomodacyjne są punktem wyjścia do wytworzenia postawy otwartości, wrażliwości, kreatywności, elastyczności"[67]. Dostarczają jednostce sposobności do działania, do zastosowania swej wiedzy w różnorodnych sytuacjach, niezależnie od

[66] Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje*, s. 239.

[67] M. Bjerg, [cyt. za:] K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, s. 42.

kontekstu[68]. Żeby zaszło akomodacyjne uczenie się, konieczne są trzy czynniki: istniejące struktury, które mogą być rekonstruowane (np. nawyki żywieniowe), po drugie: jednostka potrzebuje lub pragnie zmobilizować energię do rekonstrukcji (wiedza o tym, jak zdrowo żyć oraz zagrożenie załamaniem zdrowia) i po trzecie: odczuwanie dużego przyzwolenia lub bezpieczeństwa, aby odważyć się wyjść poza posiadaną już wiedzę (informacja od lekarza i z poradnika o tym, jak zmienić nawyki i że to jest możliwe)[69].

Nie wszystkie tematy podejmowane przez wydarzenia kulturalne w galeriach zgłębia się po zakończeniu pokazów. Częstokroć wiedza dana jest „tu i teraz" ze względu na zakres, wysoki stopień specjalizacji niedostępny dla zwykłego człowieka. Są też takie dane, których aktualizacja (bez szczegółowych studiów) podnosi jakość życia – może tak dziać się w odniesieniu do wiedzy z zakresu techniki. To ważne współcześnie, szczególnie dla mężczyzn (tezę tę opieram na obserwacji, że to oni stanowili większą część uczestników zarówno wystawy o robotach, jak i podczas „Święta Rowerów" w Galerii). Możliwość obcowania z przedmiotami współczesności pozwala na dokonanie kolejnej konstatacji: owe artefakty stają się pewnego rodzaju zabawkami, rekwizytami wprowadzającymi i nauczającymi konkretnej kultury[70] – kultury współczesnej.

> Zabawka zawiera w sobie treści kulturowe właściwej dla niej epoki lub epok minionych z zakresu kultury materialnej, duchowej lub społecznej i przekazuje je w sposób budzący określone postawy ludyczne[71].

Jednocześnie, *eventy* mogą pomóc w oswajaniu z ogromem zachodzących zmian, zarówno przez podejmowaną tematykę, jak też przez sposób prezentacji tematów. Zabawa, która jest ważnym elementem wydarzeń, budzi emocje – często pozytywne – a to świadczy o wartości nadawanej działaniu.

> Afektywny wymiar życia jest adaptacją, implikuje to także ciągłą asymilację sytuacji bieżących względem tych, które już miały miejsce – asymilacji, dzięki której powstają schematy afektywne lub względnie stabilne sposoby odczuwania czy reagowania[72].

Wymiaru edukacyjnego *eventów* nie należy poszukiwać na poziomie wiedzy encyklopedycznej, a na poziomie tego, czego w codziennym życiu doświadczyć nie można z różnych względów – przykładem może być szansa jazdy na bicyklu (już nie ma ich w użyciu). Wydarzenia kulturalne pozwala-

[68] Tamże.
[69] K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, s. 43.
[70] R. Kantor, *Poważnie i na niby. Szkice o zabawach i zabawkach*, Kielce 2003, s. 43.
[71] J. Bujak, *Zabawka w Europie. Zarys dziejów, rozwój zainteresowań*, Kraków 1988, s. 24.
[72] J. Piaget, [cyt. za:] K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, s. 77.

ją zaspokoić ciekawość i doświadczyć czegoś nowego. Warto na to zwrócić uwagę, bo to możliwość znalezienia odpowiedzi na pytanie: „Jak to jest?" w postmodernizmie jest szczególnie ważna: obecnie nie definiujemy siebie przez pryzmat urodzenia, mówiąc „Jestem synem mojego ojca", jak działo się to w przeszłości, a właśnie przez doświadczenie, które decyduje o tożsamości. Mówimy więc „Jestem sobą, sam o sobie świadczę tym co robię i co wybieram". Doświadczenie stanowi źródło samowiedzy i układ odniesienia wobec innych ludzi[73].

Choć wiedza przekazywana przez *eventy* nie daje pełnego obrazu rzeczywistości, dla wielu osób stanowi jedno z niewielu źródeł wiedzy, dla innych to także jedyna możliwość uczestnictwa w życiu publicznym, czego przykładem są osoby nieaktywne zawodowo i jednocześnie wykluczone cyfrowo. *Eventy* to propozycje bezpłatne, pod dachem, który zapewnia ciepło i bezpieczeństwo. To także odpowiedź na typowo ludzką potrzebę przynależności. Związek emocjonalny klientów z galeriami pobrzmiewa w słowach respondentów – wielokrotnie podkreśla się, że osoby przyszły „do swojej" galerii specjalnie po to, by „coś zobaczyć" (Ewa), „jakoś spędzić czas" (Bogusia).

We wnioskach należy podkreślić, że, choć jak powiedziano, potencjał edukacyjny *eventów* jest duży, poszukiwanie wiedzy stanowi zadanie uczącego się dorosłego. Nie każdy doświadczy emancypacji dzięki takim wydarzeniom. Niektórzy – jak badane studentki Małgorzata i Aleksandra – zjawisko potratują krytycznie i odrzucą ich potencjalną edukacyjność, inni – jak Ewa czy Piotr – świadomie będą zdobywać tam wiedzę.

W literaturze o galerii handlowej mówi się jako o instytucji społeczeństwa konsumpcyjnego. Stanowi ośrodek kultury konsumpcyjnej, podobnie jak muzeum – ośrodek kultury wysokiej[74]. W obliczu rosnącego znaczenia społecznego staje się ona instytucją społeczności uczącej się, dokąd zainteresowani zdobyciem wiedzy mogą wejść zaspokoić potrzeby wypływające z norm społeczeństwa wiedzy (ciągłe uczenie się). Istotna jest dostępność: może do nich zajrzeć każdy, przez cały tydzień, niemal przez całą dobę (centra czynne są zazwyczaj od 10.00 do 22.00), a *eventy* organizowane są często (w Pasażu Grunwaldzkim imprezy odbywają się minimum raz na dwa tygodnie, podobnie w Galerii Dominikańskiej). Dostępność wiedzy ważna jest szczególnie dla ludzi dorosłych. Wielu z nich z reguły – poza organizacją, w której pracują – rzadko ma kontakt z innymi instytucjami edukacyjnymi. *Event* jest łatwo dostępny, a jego potencjał edukacyjny – dzięki szerokiemu wachlarzowi sposobów przekazywania treści, odwoływaniu się do emocji, podejmowaniu tematów ciekawych ważnych społecznie – duży.

[73] W. Jakubowski, *Wstęp* [w:] *Kultura i edukacja*, s. 8-9.
[74] K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, s. 113.

Kultura jest kluczem do własnej egzystencji[75]. Galeria handlowa (zarówno pod względem architektonicznym, jak i społecznym, ze wszystkimi podejmowanymi przez nią działaniami) stanowi element współczesnej kultury miejskiej. *Event* pokazuje wybrane obszary rzeczywistości. Nawet zjawisko tak pozornie nieedukacyjne daje więc szansę uczestnikom na większe rozumienie siebie w kontekście otaczającego świata. Potwierdza się to, co zostało powiedziane o edukacji nieformalnej – jest niezauważana. W przypadku *eventów* nikt nie myśli o niej – jest wręcz efektem ubocznym działań promocyjnych.

BIBLIOGRAFIA

Bujak J., *Zabawka w Europie. Zarys dziejów, rozwój zainteresowań*, WUJ, Kraków 1988.

Chwałek J., *Nowoczesny sklep*, WSiP, Warszawa 1993.

Encyklopedia historii gospodarczej Polski do 1945 roku, t. 1 A - N, red. A. Mączaka, WP, Warszawa 1981.

Galbraith J.K., *Społeczeństwo dobrobytu, państwo przemysłowe*, przekł. J. Prokopiuk, Z. Zinserling, PIW, Warszawa 1973.

Goldman D., Olfaktoria. Blog; http://www.olfaktoria.pl/2014/09/jak-pachna-polskie-sklepy, [data dostępu: 1.05.2017].

Gujska-Szczepańska T., *Wszystko o galeriach handlowych i supermarketach. Wywiad z Krystyną Słowik,* http://bibulamilanowska.eu/index.php/ludzie/749-wszystko-o-galeriach-handlowych-i-supermarketach-wywiad-z-krystyna-slowik, [data dostępu: 29.04.2017].

Historia kultury materialnej Polski w zarysie, tom VI, *Od 1870 do 1918,* red. B. Baranowski, J. Bartyś, T. Sobczak, Ossolineum, Wrocław 1979.

Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się,* przekł. A. Jurgiel, red. M. Malewski, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006.

Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje), red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Kantor R., *Poważnie i na niby. Szkice o zabawach i zabawkach*, MAC Edukacja, Kielce 2003.

Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej,* Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.

Kłoskowska A., *Kultura masowa: krytyka i obrona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.

Leksykon marketingu, red. J. Alktorn, T. Kramer, PWE, Warszawa 1998.

Makowski G., *Świątynie konsumpcji. Geneza i społeczne znaczenie centrum handlowego*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2003.

Malewski M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2000, 1.

[75] W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularne*j, Kraków 2006, s. 8.

Malewski M., *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych,* Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2006, 2.
Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego,* PWN, Warszawa 1978.
Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1995.
Pietrasiński Z., *Sztuka uczenia się*, WP, Warszawa 1964.
Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, przekł. L. Stawowy, Muza, Warszawa 2001.
Romanowska K., Więcka A., *Połknięci przez mall*, „Newsweek", nr 7, 21.10.2001.
Rudnicka K., *Edukacja mimowolna. W poszukiwaniu nowych przestrzeni edukacyjnych w społeczeństwie konsumpcyjnym*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje),* red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Siemak-Tylikowska A., *Uczymy się społeczeństwa przez uśmiech*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2005, 3(197).
Słownik marketingu, red. J. Słupski, Seria: Biblioteka Profesjonalisty, Peter Collin Publishing, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 2000.
Sulima R., *Antropologia codzienności*, WUJ, Kraków 2000.
Toffler A., *Trzecia fala*, przekł. E. Woydyłło, PIW, Warszawa 1997.
Wikipedia. Wolna encyklopedia, https://pl.wikipedia.org/wiki/Convenience_store [data dostępu: 13.05.2017].

Marta Wiatr
ORCID 0000-0002-0805-6522

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

RODZICE W EDUKACJI – MIĘDZY DYSKURSEM INSTRUMENTALNO-TECHNICZNYM A KRYTYCZNO-EMANCYPACYJNYM

Abstract. Wiatr Marta, *Rodzice w edukacji – między dyskursem instrumentalno-technicznym a krytyczno-emancypacyjnym* [Parents in Education – Between Instrumental-Technical and Critical-Emancipatory Discourses]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 199-220. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.12

This article presents an analysis of discourses on the subject of parental involvement in school education of a child and aims to emphasize the complexity of the topic and the diversity of research positions, as well as further practical implications for the theoretical assumptions adopted.
Initial considerations present the terminology functioning in the context of the parent-school relationship. Concepts such as cooperation and partnership (familiar in Poland) have been juxtaposed with English-language concepts *engagement* and *involvement*, relating to the participation in the child's education and/or supporting a child during learning. While English-language terminology stresses the function of this involvement and participation, which is improving the child's school achievements, the concepts of cooperation and partnership, prevalent in Poland, emphasize the very essence of the relationship and its determinants.
In this work, these concepts are presented against the background of the dominant instrumental-technical discourse and a less-emerging but very important critical-emancipatory discourse. Looking at the issue from different sides and analyzing its multifaceted structure allows to broaden the knowledge about the "figure" of a parent who is now emerging in education as a participant in the space of family-school relations.

Key words: family-school cooperation, family-school partnership, parental involvement/engagement in child's education, instrumental-technical discourse, critical-emancipatory discourse

Rodzicielskie działania na rzecz edukacji dziecka są uważane za istotny czynnik wspierający jego postępy w szkole i ważną przesłankę różnicowa-

nia szkolnych sukcesów[1]. Badania dowodzą, że rodzicielskie zaangażowanie przyczynia się do pozytywnych postaw uczniów wobec szkoły, poprawia samoocenę dzieci i wzmacnia ich motywację do nauki, pozytywnie wpływa na frekwencję, średnią ocen i wyniki w testach kontrolnych[2]. Ponadto, aktywność rodzicielska jest postrzegana jako istotny element rozwoju szkoły i nauczycieli[3] oraz ma znaczenie w wymiarze pozaszkolnym – w postaci wzmacniania procesów demokracji, wzrostu odpowiedzialności, wyrównywania społecznych zasobów, czy rozwiązywania społecznych problemów związanych z dorastaniem młodzieży[4]. Wobec licznych korzyści (dydaktycznych, pedagogicznych, społecznych, administracyjnych, czy politycznych) związanych z włączaniem (się) rodziców w edukację dzieci, w wielu krajach od kilku dekad opracowywane są programy, strategie i modele zwiększające zaangażowanie rodziców w pracę szkoły. Uznanie wartości pracy rodziców na rzecz sukcesu szkolnego dzieci znajduje także odwzorowanie w polityce oświatowej i zmianach regulacji prawnych dokonywanych w ostatnich 30. latach w Europie[5] oraz na świecie[6]. Zabezpieczają one rodzicom miejsce i głos w przestrzeni szkolnej, wsuwając przysłowiową „stopę w drzwi" – opartej dotychczas wyłącznie na pracy profesjonalistów – szkolnej instytucji. Rozwiązania prawne (organy zarządzania szkołą i ich kompetencje, wymagania wobec szkoły i kryteria oceny szkoły)

---

[1] Np. F. Avvisati, B. Besbas, N. Guyon, *Parental involvement in school: A literature review*, Revue d'économie politique, 2010, 120; L. Boonk i in., *A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement*, Educational Research Review, 2018, 24; C. Desforges, A. Abouchaar, *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment : A Literature Review with,* Education, 2003, 30, 8; X. Fan, M. Chen, *Parental Involvement and Students' Academic Achievement : A Meta-Analysis*, Educational Psychology Review, 2001, 13, 1; N.E. Hill, D.F. Tyson, *Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement*, Developmental Psychology, 2009, 45, 3.

[2] Np. M. Whitaker, K.V. Hoover-Dempsey, *School Influences on Parents' Role Beliefs*, The Elementary School Journal, 2013, 114, 1.

[3] *Nauczyciele i rodzice: komunikacja, relacje, współpraca*, red. J. Łukasiewicz-Wieleba, Warszawa 2014; M. Mendel, *Partnerstwo rodziny szkoły i gminy*, Toruń 2000; M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miato i szkoła*, Gdańsk 2018; L. Posey-Maddox, *Professionalizing the PTO: Race, Class, and Shifting Norms of Parental Engagement in a City Public School*, American Journal of Education, 2013, 119, 2.

[4] OECD, *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*, OECD, Paris 2001; E. Theodorou, *Reading between the lines : exploring the assumptions and implications of parental involvement*, International Journal about Parents in Education, 2007, 1.

[5] Eurydice, *Rola rodziców w systemach edukacyjnych Unii Europejskiej Informacji o Edukacji*, EURYDICE, Bruksela 1997.

[6] Np. K. Brien, B.L. Stelmach, *Legal and Cultural Contexts of Parent-Teacher Interactions : School Councils in Canada*, International Journal about Parents in Education, 2009, 3, 1; G.L. Watson, R.E. Sanders-Lawson, L. McNeal, *Understanding Parental Involvement in American Public Education Department of Leadership,* International Journal of Humanities and Social Science, [Special Issue – October], 2012, 2, 19.

i/lub infrastrukturalne (np. osobny pokój dla rodziców w szkole), choć same w sobie nie są dowodem partnerskiej współpracy między rodzicami i szkołą, i nie przesądzają o pojawieniu się rodzicielskiego zaangażowania, tworzą jednak okoliczności sprzyjające rodzicielskiej aktywności.

Mimo podzielanego entuzjazmu na temat korzyści płynących z dobrych relacji rodziny i szkoły oraz angażowania się rodziców w edukację dzieci, nauczyciele dostrzegają w budowaniu współpracy z rodzicami duże wyzwanie[7]. W literaturze przedmiotu sporo uwagi poświęca się tak zwanym działaniom pozorowanym, które jedynie w warstwie deklaracji ujawniają pro-partnerską postawę, niedostrzegalną w praktyce[8]. Wpływają na to różne czynniki, które przerabiają szczytne hasła na gruncie kultury oraz indywidualnych doświadczeń i interpretacji.

Współdziałanie, współpraca, partnerstwo *vs engagement* i *involvement*

Istnieje szereg różnych określeń, które odnoszą się do wachlarza działań podejmowanych przez rodziców na rzecz edukacji dziecka. W tradycji polskich badań koncentrują się one wokół relacji, jaka przy okazji tych działań rozwija się między rodziną i szkołą. Pojawiają się tu koncepcje współpracy, współdziałania i/lub partnerstwa rodziny. Choć istnieją stanowiska utożsamiające kategorie współdziałania i współpracy, stosując je wymiennie[9], część autorów je rozróżnia[10]. Współdziałanie jest przez nich traktowane jako kategoria szersza od współpracy. Akcentuje się tu znaczenie wspierania, popierania, wzmacniania czyichś starań i wysiłków w osiągnięciu wyznaczonego celu. W relacji rodziców ze szkołą może ono przybierać postać wspierania działań szkoły ukierunkowanych na cel wyznaczony przez nauczycieli. Inicjatywa w przypadku współdziałania leży po stronie szkoły, rodzic zaś postrzegany jest jako pomocnik.

---

[7] Np. A. Dor, *Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school : A qualitative study*, International Journal about Parents in Education, 2013, 7, 1; B. Lulek, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów 2008; D. Markow, A. Pieters, *The MetLife Survey of The American Teacher: Teachers*, Parents and the Economy, New York 2012.

[8] M. Mendel, *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*, [w:] *Nauczyciele i rodzice*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Zielona Góra – Kraków 2004; K. Polak, *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013; B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, t. 2, Warszawa 2017.

[9] Np. M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985.

[10] Np. B. Lulek, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*; L. Pietruszka, *Rodzina i szkoła: O współpracy nauczycieli-wychowawców z rodzicami w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Lublin 2017.

Współpraca, utożsamiana przez niektórych z uczestnictwem, partycypacją rodziców w wychowaniu dzieci[11], opiera się na wspólnie uzgodnionym celu i wyodrębnionych zadaniach cząstkowych[12]. Taka relacja wymaga nie tylko drożnych kanałów komunikacyjnych, o wprowadzaniu których instruuje bogata literatura poradnikowa, ale przede wszystkim równoważnej pozycji wszystkich stron. Współpraca wyklucza element dominacji.

Równoważność ta i zaangażowanie obu stron relacji podkreślana jest jeszcze wyraźniej w koncepcji partnerstwa, wprowadzonej do polskiej literatury przez Marię Mendel[13]. Partnerstwo to szczególna jakość współpracy. Jest relacją, która akcentuje wspólną odpowiedzialność za powodzenie starań i oparta jest na wzajemnym szacunku oraz uznaniu. Właśnie te jej cechy mają decydujący wpływ na siłę związku między rodziną i szkołą. Idee partnerstwa są rozwijane w koncepcji przymierza skupiającym się na silnym sojuszu rodziców i nauczycieli stojących po tej samej stronie – stronie ucznia[14].

Choć badacze oraz teoretycy relacji rodziny i szkoły za pożądane formy uznają głównie partnerstwo i współpracę, w pracach naukowych wymienia się ponadto: przystosowanie (adaptację do szkolnych oczekiwań rodzicielskiej aktywności), inercję (bierność) i opozycję (opór czy wręcz konflikt)[15]. Wyróżnione formy Kawula i jego naśladowcy stopniują według przypisanej im wartości, gdzie współpraca (o cechach partnerstwa) jest tą najbardziej pożądaną.

W polskiej literaturze badacze skupiają się zatem na nazwaniu, opisie i analizie relacji rodziny oraz szkoły, przede wszystkim poprzez określenie i odwołanie się do jej pożądanej formy. W literaturze anglojęzycznej, choć również obecne są pojęcia charakteryzujące relację – czyli współpracę (*cooperation*) i partnerstwo (*partnership*) – często używa się kategorii związanych z działaniem (nierzadko wykraczającym poza samą relację rodzina-szkoła). Są to działania na rzecz edukacji dziecka (*involvement*) oraz zaangażowanie (się) (*engagement*). Tłumaczenia obu tych pojęć na polski nie są proste. W rzeczywistości obydwa oznaczają bowiem zaangażowanie/włączanie. Mendel proponuje tłumaczenie *involvement* jako zaangażowanie, zaś *engagement* jako „zaangażowanie publiczne"[16]. Ja pozostanę przy rozumieniu działań na rzecz edukacji dziecka pod pojęciem *involvement* oraz zaangażowania o znaczeniu „głębokiego uczestnictwa" pod pojęciem *engagement*. W wielu obcojęzycznych pracach pojęcia te stosowane są wymiennie lub używane jest wyłącz-

[11] Por. S. Kawula, *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Toruń 2001.

[12] B. Lulek, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*.

[13] M. Mendel, *Partnerstwo rodziny szkoły i gminy*.

[14] M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2007.

[15] S. Kawula, *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy*.

[16] M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*.

nie pierwsze z nich[17]. Rozumie się przez nie przede wszystkim interakcje rodziców z nauczycielami w celu wspierania szkolnego sukcesu dzieci[18], ale także rodzaj zaangażowania/ulokowania, zainwestowania zasobów i czasu w szkolnym wymiarze życia dzieci[19].

Jednakże, nie dla wszystkich utożsamianie tych terminów jest uzasadnione. Istnieje liczna grupa badaczy, którzy odróżniają aktywność/aktywizowanie rodziców na rzecz edukacji dzieci poprzez różne programy szkolne (*involvement*) od zaangażowania rodziców rozumianego jako działanie wypływające z ich wewnętrznej motywacji do wspierania edukacji dziecka (*engagement*)[20]. Jeynes odwołując się do badań, stwierdza, że szkolne programy aktywizowania rodziców (*involvement*) są skuteczne, ponieważ angażują w działania na rzecz edukacji dziecka rodziców nieaktywnych i przez to poprawiają wyniki szkolne uczniów. Jednakże, siła wpływu działań rodziców na sukcesy szkolne zależna jest, zdaniem badaczy, od tego, czy owo działanie płynie z głębokiej potrzeby i wewnętrznego przekonania rodziców, czy jest wywołane i rozbudzone przez zewnętrzne procedury szkolne. Obydwa te sposoby działania mają również rozleglejsze, niż wyniki szkolne, konsekwencje. Kalifornijski nauczyciel Larry Ferlazzo zauważa, że aktywizowanie rodziców (*involvement*) jest zjawiskiem inicjowanym przez nauczycieli i dlatego uwzględnia właśnie szkolne interesy, do których rodzice się dostosowują, zaś zaangażowanie (*engagement*), płynąc z wewnętrznej potrzebny rodziców, wymaga od samej szkoły uwzględnienia także ich celów, interesów i zasobów, a tym samym stawia uczestników relacji w innej roli[21]. Aktywizowanie do działań na rzecz edukacji dziecka sprowadza się do stosowania procedur, które pozwalają rodzicom brać udział w tym co dzieje się w szkole[22], przy czym zakres i kierunek działań rodzica jest regulowany przez szkołę. Rodzice

[17] A. Dor, *Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school*; J.L. Epstein, S.B. Sheldon, *Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement*, The Journal of Educational Research, 2002, 95, 5; L. Posey-Maddox, A. Haley-Lock, *One Size Does Not Fit All: Understanding Parent Engagement in the Contexts of Work*, Family, and Public Schooling, Urban Education, 2016.

[18] A. Dor, *Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school*; N.E. Hill, D.F. Tyson, *Parental Involvement in Middle School*.

[19] K.W. Murray i in., *Barriers and Facilitators to School-Based Parent Involvement for Parents of Urban Public Middle School Students*, SAge Open, 2014, 4, 4.

[20] J. Goodall, C. Montgomery, *Parental involvement to parental engagement: a continuum*, Educational Review, 2014, 66, 4; W.H. Jeynes, *A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students,* Urban Education, 2012, 47, 4; L. Symeou, *Family/school liaisons in Cyprus: an investigation of families' perspectives and needs*, [w:] *Building Bridges Between Home and School*, red. F. Smit, H. Moerel, K. Van Der Wolf, P. Sleegers, Nijmegen – Amsterdam 2001.

[21] L. Ferlazzo, *Parent Involvement or Parent Engagement*, 2009 r. ttp://www.education.com/reference/article/parent-involvement/

[22] L. Symeou, *Family/school liaisons in Cyprus*.

stają się najczęściej obserwatorami wydarzeń, które szkoła dla nich organizuje (np. zebrania, konsultacje, festyny), wykonawcami rodzicielskich obowiązków lub wolontariuszami na rzecz szkoły[23]. Rodzice sprowadzani są tu do roli pomocników nauczycieli, a ich aktywność skupia się na podnoszeniu wyników szkolnych poszczególnych uczniów. Impulsem aktywizującym rodziców jest bowiem dobro i dobrostan ich dziecka oraz jego indywidualne osiągnięcia. Nadaje to, jak twierdzą niektórzy badacze, rodzicielskim działaniom charakter instrumentalny, gdzie współdziałanie ze szkołą „opłaca się" i ma przełożyć się na sukces edukacyjny dziecka[24].

Na tym bazowym poziomie działań na rzecz dziecka w szkole (*involvement*) można dostrzec poprawę wyników dziecka, jednak trudno mówić o zaawansowanej partycypacji społecznej i związanych z nią procesach demokracji życia społecznego. Dopiero bowiem angażowanie (się) rodziców (*engagement*) wprowadza dwustronne rozpoznanie i uwzględnienie potrzeb, interesów i celów; wprowadza perspektywę wielu stron. Kształtuje to inną relację – relację prawdziwie partnerską – i jednocześnie aktywuje zaawansowaną partycypację podmiotów. Tacy zaangażowani (*engaged*) rodzice działają nie tylko na rzecz własnego dziecka, ale także na rzecz rozwoju szkoły i środowiska lokalnego, w którym żyją. Przy tym, rozwijają swoje kompetencje obywatelskie, ale też kompetencje obywatelskie danego środowiska. Wspólna odpowiedzialność za kształt szkoły i jej organizację wiąże się z upodmiotowieniem rodzica, z jego *empowermentem* i partycypacją w szkolnej społeczności, które mają znaczenie nie tylko w przestrzeni szkolnej, ale również w środowisku lokalnym.

Zaangażowanie rodziców (*engagement*) odwołuje się do głębokiego, uważnego zainteresowania edukacją dzieci i działania na jej rzecz, zakorzenionego w biografiach jednostkowych i rodzinnych, w środowisku lokalnym oraz szerszym kontekście społeczno-kulturowym[25]. *Engagement* jest zatem formą pożądaną, a *involvement* najbardziej podstawową.

Ze względu na sposoby i formy aktywizowania rodziców, działania na rzecz edukacji dziecka (*involvement*) można odnieść do kategorii współdziałania lub do formy współpracy, jaką jest adaptacja[26]. Obydwie kategorie zamykają się w obszarze relacji rodziny i szkoły, dotycząc działań inicjowanych i kontrolowanych przez szkołę, w których rodzice zyskują rolę pomocników nauczyciela. Zakłada się tu zmianę – dostosowanie – zachowań rodziców. Za-

[23] Tamże.

[24] F. Avvisati, B. Besbas, N. Guyon, *Parental involvement in school*; J. Kołodziejczyk, B. Walczak, *Rodzice w szkole. Ramy instytucjonalne i charakterystyka zaangażowania*, Trzeci Sektor, 2014, 3.

[25] M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego*; E. Patacchini, E. Patacchini, Y. Zenou, *Intergenerational Education Transmission: Neighborhood Quality and/or Parents' Involvement?* Stokholm 2007; C.E. Sleeter, E. Soriano-Ayala, A.J. González-Jimenez, *Community Funds of Knowledge and Immigrant Associations: An Exploration from Southern Spain*, [w:] *Roma inclusion – International and Greek experiences*, red. S. Mitakidou, Thessaloniki 2015.

[26] S. Kawula, *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy*.

angażowanie zaś, uwzględniając potrzeby, możliwości, zasoby i cele samych rodziców, otwiera przestrzeń do partnerstwa. Kategorie partnerstwa i zaangażowania wpisują się w myślenie o dynamicznym zmienianiu szkoły i środowiska życia całej szkolnej społeczności poprzez pełne szacunku wspólne działanie – na zasadzie uczestnictwa, partycypacji[27]. Zakłada się tu dogłębną przebudowę szkolnych i środowiskowych struktur, uwzględniając perspektywy różnych uczestników tych struktur.

Pojęcia wykorzystywane do opisu zjawisk związanych z uczestnictwem rodziców w edukacji dziecka tworzą rodzaj osnowy, na której rozbudowywana, przebudowywana i porządkowana jest wiedza na ten temat. Zależnie od sposobu rozumienia tych pojęć mogą powstawać różne rodzaje wiedzy, które następnie otwierają jedne, a zamykają inne sposoby praktycznego działania. Na przykład, odwołanie się do kategorii włączania (się) i/lub angażowania (się) kieruje uwagę w kierunku sprawców tego działania – rodziców i ich aktywności. Nauczyciele występują tu jako ci wspierający, lub nie, rodzicielską aktywność w szkole. Odwołanie do pojęć partnerstwa i współpracy przenosi uwagę na relację, a w drugiej kolejności dopiero na sprawców konkretnych czynności. Przy założeniu, że relacja partnerska pozwala rodzicom w pożądany sposób angażować się w edukację dziecka, to właśnie tworzenie warunków dla jej rozwoju jest najważniejszym zadaniem.

W krajowej i międzynarodowej literaturze przedmiotu można dostrzec dwa główne rodzaje wiedzy splecione z odmiennymi dyskursami relacji rodziny i szkoły. Są to: wiedza normatywna z dyskursem instrumentalno-technicznym oraz wiedza krytyczna z dyskursem emancypacyjnym. Dyskurs rozumiany jest tu jako zakotwiczone w pewnym kontekście społeczno-kulturowym użycie języka na jakiś temat (np. relacji rodziny i szkoły), które generuje wiedzę, a zarazem udostępnia ją i kształtuje społeczne praktyki, wytwarzając w ten sposób społeczną rzeczywistość. Innymi słowy, język jest zakotwiczony w symbolicznych ramach społecznego porządku, który sam wytwarza, odtwarza, przetwarza. Zaproponowany podział na dwa dyskursy jest w swej naturze umowny, a granice poszczególnych dyskursów mogą się na siebie nakładać i ze sobą przenikać.

Wiedza normatywna i dyskurs instrumentalno-techniczny

W literaturze przedmiotu dominuje wiedza o charakterze normatywnym. Opiera się ona na dwóch istotnych przesłankach. Pierwsza, zakorzeniona w pozytywistycznym paradygmacie, widzi kategorie współpracy,

[27] B. Śliwerski, *Możliwości rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym*, [w:] *Nauczyciele i rodzice*; L. Symeou, *Family/school liaisons in Cyprus*.

partnerstwa, zaangażowania (się) i włączenia (się) jako byty wyodrębnione, obiektywne, uniwersalne, zewnętrzne i gotowe do pomiaru i interwencji. Nie dostrzega się tu społecznego konstruowania współpracy, partnerstwa, czy zaangażowania. Zamiast tego wymienione kategorie jawią się jako realnie istniejące obiekty. Są one traktowane jako mierzalne, a wiedza pochodząca z tych pomiarów, jako możliwa do zastosowania, funkcjonuje niezależnie od społeczno-kulturowego kontekstu.

Druga przesłanka wiąże się z powinnościowym charakterem omawianych pojęć. Zarówno w polskiej, jak i międzynarodowej literaturze o relacji i sposobie działania rodziców mówi się w odniesieniu do ich pożądanego kształtu. Pomija się fakt, że kategorie te są raczej społecznymi konstruktami, ideami, postulatami, niż realnymi bytami. Naukowcy usiłują zatem uchwycić i sprecyzować kształt tego co być powinno i dopiero w drugiej kolejności odnoszą się to do tego co jest i jak jest? Wyraźny rozdźwięk między tym jak być powinno a jak jest znajduje różne wyjaśnienia. Często te dwa aspekty, zamiast do sfery społecznych znaczeń i konstrukcji, sięgają do indywidualnych atrybucji, osadzając zjawisko w sferze jednostkowych, moralnych wyborów.

Odbiciem tego pozytywistycznego nurtu w badaniach nad relacją rodziny i szkoły są liczne ilościowe badania zorientowane na uchwycenie zakresu zjawiska, charakteru zaangażowania rodziców w edukację dzieci, form, w jakich ona występuje. Badacze i badaczki zmierzają do możliwie najwnikliwszego rozpoznania owego wydzielonego „obiektu", do jego precyzyjnej definicji, ustalenia jego zakresów, do uchwycenia jego składowych elementów, a także charakteru czy uwarunkowań. Jest to teren dobrze rozpoznany i opisany. Wśród polskich badaczy wymienić należy na przykład Łobockiego[28], Winiarskiego[29], Kawulę i Jankego[30], Lulek[31], czy Szymańskiego[32]. Oprócz badaczy i badaczek skoncentrowanych na badaniu relacji rodziny i szkoły pojawiają się liczne artykuły autorów, którzy jednorazowo wypowiadają się na te tematy.

W obcojęzycznej literaturze wśród prac zmierzających do operacjonalizacji rodzicielskiego zaangażowania i do jego pomiarów wyróżnia się przede

[28] M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*; tenże, *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym*, [w:] *Nauczyciele i rodzice*.

[29] M. Winiarski, *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne: Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.

[30] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Toruń 1998.

[31] B. Lulek, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*; tenże, *Rodzice jako liderzy w edukacji szkolnej własnego dziecka. O trudnościach w budowaniu rodzicielskich zespołów w szkole*, [w:] *Education and upbringing in the educational school system*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013.

[32] M.J. Szymański, *Rodzina i szkoła w procesie gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Nauczyciele i rodzice*; tenże, *Rodzina i szkoła – wspólnota dążeń czy interesów?* [w:] *Rodzina i szkoła: od rozpoznania problemów do efektywnej współpracy*, red. M. Jaśko, J. Siewiora, Tarnów 2017.

wszystkim prace Epstein, Dauber, Daviesa, Hoover-Dempsey, Sandlera, Sheldona[33]. Owi badacze i badaczki proponują oraz rozwijają dwa wielowymiarowe modele rodzicielskiej aktywności (*involvement*) na rzecz edukacji dzieci. W anglojęzycznej literaturze liczne badania różnych elementów, zakresów i wymiarów rodzicielskiej aktywności na rzecz szkoły co kilka lat poddawane są metaanalizom, które ujawniają ważniejsze trendy i aktualne ustalenia dotyczące tego, jakie działania i w jakim stopniu wpływają na uczniowskie osiągnięcia[34].

Do korpusu wiedzy normatywnej zaliczają się rozmaite katalogi i typologie porządkujące wiedzę na temat relacji rodziny i szkoły. Badacze tworzą zestawienia różnych działań, które zaliczane są do przejawów współpracy szkolno-rodzinnej. Wymienia się takie aktywności, jak: pomoc w lekcjach, udział w zebraniach, korzystanie z konsultacji indywidualnych, inne formy komunikacji zdalnej, świadczenie prac na rzecz szkoły – wolontariat, pomoc w szkolnych imprezach, zasiadanie w szkolnych organach i w ich ramach, opiniowanie planowanych i podejmowanych przez szkołę działań oraz współdecydowanie w sprawie różnych szkolnych działań. W anglojęzycznej literaturze różne formy aktywności na rzecz edukacji dzieci dzieli się na te realizowane w szkole (*school-based*) i w domu (*home-based*). Polscy badacze z kolei dzielą formy aktywności rodziców na ogólniejsze kategorie działań indywidualnych i grupowych, lub bezpośrednich i zdalnych. Różnego rodzaju katalogi mają przede wszystkim walor opisowo-porządkujący.

Dociekania badaczy zorientowane są na uchwycenie uwarunkowań i ewentualnych przeszkód, które uniemożliwiają rozkwit pożądanej formy współpracy. Stawiają pytania o to, w jaki sposób postrzegają się wzajemnie nauczyciele i rodzice, czego od siebie oczekują, w jaki sposób rodzice i nauczyciele oceniają gotowość szkoły do partnerstwa w szkole, przygotowanie do włączania rodziców do aktywności na rzecz edukacji dziecka, rozpoznanie strony aktywnej w inicjowaniu kontaktu i kontrolowania współpracy[35].

---

[33] *Crossing Boundaries: Multi-National Action Research on Family-School Collaboration. Report No. 33.*, red. D. Davies, V. Johnson, Baltimore 1996; J.L. Epstein, S.L. Dauber, *Teacher attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. Report No. 32*, [w:] *Research On Elementary & Middle Schools. Report No. 32*, 1989; J.L. Epstein, S.B. Sheldon, *Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family*; J.M.T. Walker i in., *Parental Involvement: Model Revision through Scale Development*, The Elementary School Journal, 2005, 106, 2.

[34] F. Avvisati, B. Besbas, N. Guyon, *Parental involvement in school*; L. Boonk i in., *A review of the relationship between parental*; C. Desforges, A. Abouchaar, *The Impact of Parental Involvement*; N.E. Hill, D.F. Tyson, *Parental Involvement in Middle School*.

[35] J.L. Epstein, *Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools DATA*, The Education Digest, 2008, February; J. Kołodziejczyk, H. Cieślak, *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymaganiań. „Rodzice są partnerami szkoły"*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2011; J. Kołodziejczyk, B. Walczak, T. Kasprzak, *Rodzice – Partnerzy szkoły?Perspektywa ewaluacyjna*, Polityka Społeczna, 2012, 1; J. Łukasiewicz-

Jeden z ważniejszych i silniejszych nurtów badań nad współpracą i jej barierami rozwija się wokół, wspomnianej w pierwszej części artykułu, typologii rodzicielskiego uczestnictwa w edukacji[36]. Wyróżnia ona różne poziomy zaangażowania rodziców w sprawy szkolne dzieci – od partnerskiej współpracy przez adaptację, bierność, po opór. Podział ten znajduje zastosowanie u wielu badaczy w tworzeniu typologii rodziców. Pojawiają się zatem rodzice współpracujący – partnerzy, rodzice adaptujący się, rodzice bierni i rodzice konfliktowi (często określani mianem roszczeniowych). Ale nie są to jedyne podziały rodzicielskiej populacji. Mówi się o rodzicach współpracujących, nadopiekuńczych, trzymających dzieci pod kloszem[37]. Charakterystyczną cechą tego rodzaju wiedzy jest owa indywidualna lub grupowa atrybucja pewnej cechy, która zdaniem autorów jest odpowiedzialna za niepowodzenie współpracy. Na przykład, bierność rodziców lub ich nadmierny lęk o dziecko stanowi przeszkodę na drodze urzeczywistnienia partnerstwa szkoły i rodziny. Olubiński właśnie rodziców wini za brak realizacji szczytnego celu. Jego zdaniem, rodzice są niedouczeni, nieświadomi, „mierni i bierni"[38]. Rodzice partnerscy współpracujący ze szkołą są cenieni i chwaleni, a ci „bierni" i „oporni" piętnowani. Przeniesienie punktu ciężkości z charakteru relacji na samego rodzica pozwala zindywidualizować przyczyny niepowodzeń w realizacji współpracy rodziny i szkoły. Rodzic staje się celem interwencji mających uczynić go bardziej aktywnym i bardziej zaangażowanym w sprawy edukacyjne. Pojawiają się propozycje pedagogizacji, a więc uświadamiania rodzicom własnej roli i uczenia pożądanych zachowań, a co za tym idzie – przekształcenia ich w odpowiednich pomocników nauczyciela. Mimo że najczęściej niepowodzenia związane są z określonymi typami rodziców[39], w literaturze można znaleźć także negatywne typy nauczycieli, jak na przykład nauczyciel uległy lub kontrolujący[40].

-Wieleba (red.), *Nauczyciele i rodzice : komunikacja, relacje, współpraca*; B. Lulek, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*; K.W. Murray i in., *Barriers and Facilitators to School-Based Parent Involvement*; I. Nowosad, *W poszukiwaniu warunków współpracy nauczycieli i rodziców*, [w:] *Nauczyciele i rodzice*; W. Segiet, *Psychospołeczna charakterystyka stosunków rodzice-nauczyciele*, [w:] Tamże; taże, *O związku edukacji z rodziną: Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013; J.M.T. Walker i in., *Parental Involvement: Model Revision through Scale Development*; J.M.T. Walker i in., *Parental Involvement in Homework. A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders*, Cambridge 2004.

[36] S. Kawula, *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy*.

[37] M. Goetz, *Chowane pod kloszem*, Głos Nauczycielski, 2016, 27-28; B. Lulek, *Rodzice jako liderzy w edukacji szkolnej własnego dziecka*; L. Pietruszka, *Rodzina i szkoła: O współpracy*.

[38] A. Olubiński, *Współpraca rodziny i szkoły jako funkcja życia społecznego*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji*, red. M. Nyczaj-Drąg, M. Głażewski, Kraków 2005.

[39] J. Łukasik, K. Jagielska, R. Solecki, *Nauczyciel. Wychowawca. Pedagog. Szkolne wyzwania*, Kielce 2013; B. Lulek, *Rodzice jako liderzy w edukacji szkolnej własnego dziecka*; L. Pietruszka, *Rodzina i szkoła: O współpracy nauczycieli-wychowawców*.

[40] J. Łukasik, K. Jagielska, R. Solecki, *Nauczyciel. Wychowawca. Pedagog*.

Nagromadzona wiedza o charakterze normatywnym staje się dobrym gruntem dla dyskursu instrumentalno-technicznego. Czerpie on z niej cele i koncentruje się na efektywnych sposobach ich osiągania. Sprzyja rozwiązaniom o charakterze technicznym, dostarcza wiedzy o tym, jak działać skutecznie. Mniej istotne jest w jego ramach pytanie o zasadność czy problematyczność owego celu, czy o jego pogłębione uzasadnienie[41]. W literaturze przedmiotu dyskurs ten jest wyraźnie zdominowany przez język psychologii i zarządzania. To akurat nie dziwi, biorąc pod uwagę normatywną indywidualizację i psychologizację problemów oraz niepowodzeń doświadczanych w projektowanej relacji rodzice i nauczyciele. Zadaniem stojącym przed nauczycielem jako tym, który inicjuje i kontroluje współpracę z rodzicami, jest odpowiednie zdiagnozowanie rodzica jako „partnera" relacji oraz zaszeregowanie go do właściwego typu. Na tej podstawie można, sięgając do poradników, kierować do poszczególnych kategorii odpowiednio opracowane działania. Tu korzysta się z różnych narzędzi komunikacyjnych, emocjonalnych, czy poznawczych będących sposobem na uporanie się z niskim poziomem współpracy w szkole czy niskim poziomem zaangażowania rodzicielskiego w edukację dziecka. Platformą wymiany i przekazywania tego rodzaju wiedzy są poradniki krajowe[42] i zagraniczne[43] oraz pisma kierowane do praktyków, jak na przykład „Nowa Szkoła", „Dyrektor Szkoły", „Wychowawca", „Głos Nauczycielski" i tym podobne. To ostatnie w 2016 roku prowadziło cykl artykułów zatytułowanych *Rodzice w szkole*. Obok tekstów dedykowanych profesjonalistom istnieje także zbiór opracowań o charakterze *stricte* naukowym, badawczym, które w zależności od rodzaju, poza prezentacją badań i ich wyników lub poza charakterystyką wybranych elementów relacji rodziców ze szkołą, przedstawiają także propozycje rozwiązań w tym zakresie[44]. Cel, jaki stanowi współpraca rodziny i szkoły przyjmowany jest bezkrytycznie, a wszyscy uczestnicy relacji traktowani jako homogeniczne kategorie nauczycieli i rodziców. W tym podejściu jedyną problematyczną kwestią pozostaje, zdawać by się mogło, „pozyskanie rodzica" dla owego celu. Rodzic nie jest bowiem zapraszany do negocjacji celu czy jego sformułowania, ale do przyjęcia, jakże niejasnego celu – współpracy ze szkołą. Zalecenia płynące z takich prac niezmiennie dotyczą korekty zachowania (jednej lub drugiej strony) w relacji z rodzicem – a więc rozwijania wzajemnej empatii, budowania zaufania, uczenia się aktywnego słuchania, umiejętności identyfikowania

[41] R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław 2014.

[42] I. Dzierzgowska, *Rodzice w szkole: [poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców]*, Warszawa 2001; A. Jankowska, *Rozmowy z rodzicami: Poradnik dla nauczyciela*, Kielce 2012.

[43] C.J. Christopher, *Nauczyciel-rodzic: Skuteczne porozumiewanie się*, Gdańsk 2009; M. Whalley, *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci*, Warszawa 2008.

[44] Por. L. Pietruszka, *Rodzina i szkoła: O współpracy nauczycieli-wychowawców*.

i rozwiązywania konfliktów, organizowania współpracy i administrowania współpracą (arkusze, ankiety, formularze), a także interpretacji prawa oświatowego oraz doradztwa prawnego w budowaniu współpracy.

W tym dominującym dyskursie normatywnym brak współpracy ze szkołą lub brak rodzicielskiego zaangażowania w formie oczekiwanej przez szkolną instytucję jest interpretowany w kategoriach nieodpowiedniego wyposażenia kulturowego środowiska rodzinnego, indywidualnych patologii i deficytów rodziny lub braku chęci i niezrozumienia zadania. W tym nurcie wiedzy, ale gdzieś na jej obrzeżach, pojawiają się również prace krytyczne wobec indywidualnych atrybucji, dostrzegające szerszy psychospołeczny kontekst zjawiska współpracy rodziców i nauczycieli. Wskazuje się w nich także pozarodzinne przyczyny niepowodzeń w nawiązywaniu pozytywnej relacji rodziny i szkoły. Dostrzegane są czynniki społeczno-psychologiczne oraz społeczno-polityczne w budowaniu wsparcia rodziny i szkoły dla uczącego się dziecka[45]. Na przykład, Mendel trudności w budowaniu relacji partnerskiej upatruje nie w indywidualnych charakterystykach czy woli poszczególnych podmiotów relacji, ale w strukturalno-instytucjonalnym kontekście wprowadzającym różnice statusu między rodzicami i nauczycielami. Różnice te stoją na przeszkodzie autentycznego procesu wspólnej pracy, o przymierzu nie wspominając. Autorka zwraca uwagę na symboliczne przejawy nierównych statusów nauczycieli i rodziców w szkole, to jest na przykład brak miejsc dla rodziców w szkole, czy forsowanie koncepcji pedagogizacji rodziców. Według Mendel, to właśnie rodzice uznani są za tych, którzy zanim wkroczą w relację partnerską, muszą zostać odpowiednio skorygowani w procesie pedagogizacji. Rodzic tym samym jest traktowany jako partner bez zasobów.

Konieczna prezentuje trudności komunikacyjne w rozmowach rodziców z nauczycielami, zakorzenione w dyskursywnych ramach szkolnej instytucji funkcjonującej w szerszym kontekście systemu oświaty (ustalonych standardach ucznia, uczenia się oraz w praktykach oceniania pracy nauczyciela). Śliwerski ujawnia zaś sprzeczne tendencje w obszarze prawno-administracyjnych rozwiązań, które deklaratywnie mają prowadzić do uspołecznienia szkoły i rodzicielskiej partycypacji.

Krytyczny charakter tych prac kwestionuje *stricte* psychologiczno-wolicjonalne przyczyny niepowodzeń partnerstwa i zaangażowania, jednak nie

[45] A. Konieczna, *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*, Warszawa 2009; M. Mendel, *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*; taże, *Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń?* [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, red. A. W. Janke, Toruń 2004; W. Segiet, *Psychospołeczna charakterystyka stosunków rodzice-nauczyciele*; B. Śliwerski, *Uspołecznienie szkoły*, Edukacja i Dialog, 1995, http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1995,93/styczen,105/uspolecznienie_szkoly,332.html%0AKażdy; tenże, *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 2008.

dotyka ram dyskursów i granic światów społecznych, w których różni rodzice i różni nauczyciele czynią swoje życie sensowne. Te bazowe refleksje nad znaczeniem pojęcia *współpraca*, wypracowane w obszarze wiedzy normatywnej i dyskursie instrumentalno-technicznym, stwarzają pole do pogłębiania i ukontekstowienia refleksji oraz badań nad koncepcją. Jednakże, potencjał ten nie jest wykorzystywany. Rzadko pojawiają się pytania o warunki rodzicielskiego bycia w szkole zachowujące równorzędność. Pomimo szerszej, psychospołecznej i instytucjonalnej perspektywy, którą wprowadzają wymienieni autorzy, dyskurs techniczno-instrumentalny i tu potrafi znaleźć swoją pożywkę. Mechaniczne stosowanie procedur w ramach różnych modeli i programów aktywizowania rodziców uczniów jest odpowiedzią właśnie w obrębie tego dyskursu. Wprawdzie proponowane programy pozwalają przezwyciężać bariery, o których między innymi wspominają także polscy autorzy, i pozwalać rodzicom brać udział w tym, co dzieje się w szkole[46], jednak ta wiedza nie prowadzi do zakwestionowania zasadności takiej a nie innej koncepcji współpracy, partnerstwa, czy uczestnictwa. Nie prowadzi też do budowania rodzicielskiego zaangażowania ponad prostymi mechanizmami troski o własne dziecko, ku głębokim strukturom sensów dostępnych w lokalnym środowisku, sąsiedztwie, grupie etnicznej, rodzinie, czy własnej biografii. Bez zakwestionowania oczywistości i totalności samej koncepcji współpracy, działania na rzecz (*involvement*) czy zaangażowania, partycypacji (*engagement*) rozważania badaczy pozostają w normatywnej ramie zobowiązania do uniwersalnych działań.

W stronę wiedzy praktyczno-moralnej i dyskursu krytyczno-emancypacyjnego

Wiedza normatywna totalizuje i naturalizuje rodzicielskie zaangażowanie. Rozwijana w jej ramach koncepcja współpracy angażuje wszystkich nauczycieli i rodziców traktowanych jako dwie wewnętrznie homogeniczne kategorie podmiotów. Nierówności statusowe rodziców są sprowadzone do społeczno-psychologicznych i wolicjonalnych trudności (bierni rodzice), możliwych do usunięcia dzięki poprawnej komunikacji i pracy nad postawami. Ta uniwersalizacja i totalizacja współpracy, pozbawiona krytycznej refleksji nad kulturowym i społecznym tłem zróżnicowania obu grup, staje się narzędziem dyscyplinowania populacji rodziców i/lub nauczycieli[47]. Rodzice aktywni, przedsiębiorczy, partnerscy wobec szkoły zasługują na miano

[46] L. Symeou, *Family/school liaisons in Cyprus*.

[47] M. Van den Berg, *'Activating' those that 'lag behind': space-time politics in Dutch parenting training for migrants*, Patterns of Prejudice, 2016, 50, 1.

dobrych. „Bierni" to ci, którym się nie udało, którzy nie mają woli (indywidulane przypisania), wiedzy i/lub poszanowania edukacyjnych wartości, by odpowiednio wspierać własne dzieci. W tym sensie uniwersalizacja i naturalizacja, jako *modus operandi* jednostki, w postaci zdefiniowanego rodzicielskiego zaangażowania i aktywności proszkolnej, nadają rodzicielstwu wymiar moralny i przenikają głęboko do procesów tożsamościowych. Nagradzani są ci, którzy dobrze odnajdują się w normach współpracy i partnerstwa, a piętnowani ci, którzy nie odczytują „reguł gry". Jak zauważają przedstawiciele dyskursu krytycznego, środowisko staje się opresyjne dla tych rodziców, dla których szkolny kontekst jest obcy kulturowo i przez to niezrozumiały, niedostępny[48]. Psychologizacja oraz indywidualizacja przyczyn niepowodzenia partnerstwa rodziny i szkoły prowadzi do przemilczenia faktu, że szkoła jest miejscem przemocy symbolicznej, która dotyka nie tylko uczniów, ale także ich rodziców oraz całe sąsiedztwa czy środowiska lokalne, jeśli nie dysponują one kapitałem niezbędnym do prowadzenia „szkolnych rozgrywek" w systemie oświaty. Te zależności i konteksty dostrzegają badacze krytyczni. W analizie uczestnictwa rodziców w edukacji punktem wyjścia czynią nie jednostkę, ale właśnie szkołę jako produkt pewnej kultury, który wyraża/uwzględnia potrzeby, interesy i zasoby pewnych tylko grup społecznych. Taka perspektywa prowokuje badaczy do zadawania pytań o społeczno-kulturowe ramy konstruowania różnych pozycji rodziców z różnych lokalizacji struktury społecznej. Przyjęta przez niektórych autorów krytyczna perspektywa staje się podłożem dyskursu krytyczno-emancypacyjnego.

Dyskurs krytyczno-emancypacyjny jest bardzo słabo wykształcony w polskiej literaturze przedmiotu. Podejmuje go Mendel[49], wskazując na fasadowość wyizolowanych koncepcji współpracy oraz partnerstwa rodziny, szkoły i gminy. Dostrzega ona brak równowagi sił w definiowaniu owego partnerstwa oraz oferuje koncepcję wiążącą zarazem rodzicielskie działanie na rzecz edukacji dziecka (*parent involvment*), „zaangażowania społeczności" (*community involvement*) oraz „zaangażowania publicznego" (*engagament*). Wskazuje na polityczność tego rodzaju działań w przestrzeni społecznej, służących rozwojowi szkoły publicznej.

Na Zachodzie dyskurs krytyczno-emancypacyjny rozwija się dynamicznie od kilku dekad. Stawiane są tutaj pytania o kontekst (polityczny, ekonomiczny, kulturowy i społeczny) imperatywu rodzicielskiego zaangażowania oraz o jego społeczno-polityczne konsekwencje. Można w nim wyróżnić

[48] A.P. Bohn, C.E. Sleeter, *Multicultural education and the standards movement: A report from the field*, Phi Delta Kappan, 2000, 82, 2; W.D. Hawley, S. Nieto, *Another Inconvenient Truth: Race and Ethnicity Matter*, Educational Leadership, 2010, 68, 3; C.E. Sleeter, E. Soriano-Ayala, A.J. González-Jimenez, *Community Funds of Knowledge and Immigrant Associations*.

[49] M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miato i szkoła*.

dwa poziomy rozważań dotyczących zróżnicowania statusów w relacji rodziców i nauczycieli. Na pierwszym z nich konieczne jest uwzględnienie kulturowo-instytucjonalnych ram, w obrębie których wytwarzane są te statusy. Chodziłoby zatem o strukturalne warunki tej relacji. Stanowią one ramy wyznaczające pole określonych działań możliwych do podjęcia przez rodziców i nauczycieli w warunkach danej historyczno-kulturowej instytucji szkolnej. Drugi poziom jest tłem dla pojęcia szkoły jako wytworu, produktu pewnych grup społecznych i przez to narzędzia ochrony oraz realizacji ich interesów[50]. Dla tych grup szkoła jest czytelna i przewidywalna, a jej oczekiwania zrozumiałe, także w kontekście partnerskiej współpracy rodziców i nauczycieli ujętej w obszarze wiedzy normatywnej[51]. Badacze nawiązują tu do kategorii kapitałów: społecznego, ekonomicznego, kulturowego i symbolicznego, jako istotnych, choć niebezpośrednich uwarunkowań pewnej wizji współpracy. Autorzy zauważają, że rodzice klasy średniej, z racji swojego kapitałowego wyposażenia korespondującego ze szkolnymi wymaganiami, zdają się bardzo dobrze w nią wpisywać. Z kolei rodzice z grup społecznych o niższych kapitałach lub ich niedoborach czują się obco w szkole i zdają się z nią nie współdziałać. Dla rodziców z grup nieuprzywilejowanych szkoła znajduje się poza światem ich doświadczenia i jest instytucją niezrozumiałą oraz nieprzejrzystą[52]. W pracach traktujących na ten temat badacze rozprawiają się z bezkrytycznie przyjmowaną w nurcie normatywnym diagnozą bierności rodziców. Zmieniają perspektywę z tej indywidualistycznej na strukturalną, przenosząc ciężar oceny z jed-

---

[50] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja: Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2012.

[51] S.J. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz, *School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education*, Journal of Education Policy, 1996, 11, 1; G. Crozier, *Parental involvement: Who wants it?* International Studies in Sociology of Education, 1999, 9, 3; tenże, *Excluded Parents: The deracialisation of parental involvement [1]*, Race Ethnicity and Education, 2001, 4, 4; G. Crozier, D. Reay, D. James, *Making it work for their children: White middle-class parents and working-class schools*, International Studies in Sociology of Education, 2011, 21, 3; A. Lareau, E.M. Horvat, *Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships*, Sociology of Education, 1999, 72, 1; D. Reay, *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life by Annette Lareau:Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*, 2003, 1989; D. Reay, S.J. Ball, *'Making their Minds Up': family dynamics of school choice*, British Educational Research Journal, 1998, 24, 4; C. Vincent, J. Martin, *Class, Culture and Agency : researching parental voice*, Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education, 2002, 23, 1; C. Vincent i in., *Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling*., British Journal of Sociology of Education, 2012, 33, 3.

[52] P. Bourdieu, J.D. Waquant Loic, *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago 1992; G. Crozier, *Excluded Parents: The deracialisation of parental involvement [1]*; E.M. Horvat, *The Interactive Effects of Race and Class in Educational Research: Theoretical Insights from the Work of Pierre Bourdieu*, 2003, 2, 1; A. Lareau, E.M. Horvat, *Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School*.

nostki na instytucję szkoły. Zdaniem Gill Crozier i Jane Davies[53], zamiast mówić o trudnych we współpracy rodzicach (*hard to reach parents*), powinniśmy mówić o trudnych we współpracy szkołach (*hard to reach schools*). W publikacjach naukowych wskazywane są mechanizmy dyscyplinowania rodziców, które poprzez kategorie uniwersalizowania i normatywności aktywności na rzecz dziecka oraz zaangażowania w jego edukację wykluczają dużą część rodziców z kategorii rodziców zaangażowanych.

Zaangażowany rodzic mieści się w szerszej ramie neoliberalnego „obywatela"[54] – jednostki aktywnej, przedsiębiorczej, zaangażowanej i odpowiedzialnej za dokonywane wybory, mającej łatwość w inicjowaniu partnerstw z innymi jednostkami, grupami lub instytucjami. Jak zauważają badacze, racjonalność, refleksyjność i uczestnictwo neoliberalnego obywatela jest jednak czytelna i dostępna wyłącznie dla przedstawicieli grup uprzywilejowanych. Już sam ten fakt dzieli populację – także rodziców – na spełniających wymogi neoliberalnego świata i tych, którzy im sprostać nie mogą. Owo wartościowanie ludzkich bytów według neoliberalnej miary należy do nowych technik zarządzania ludźmi. Ta kulturowo fundowana niemoc, sprowadzana do indywidualnych decyzji i wyborów, podlega współczesnym technikom zarządzania populacją poprzez wolność, w tym indywidualną wolność wyborów. Położenie nacisku na wolność, autonomię i wolną wolę jednostki zaciera istotne strukturalne konteksty, takie jak lokalizacja w strukturze społecznej oraz różnie dystrybuowane w populacji kapitały kulturowe, społeczne i ekonomiczne.

W dyskursie krytyczno-emancypacyjnym pojawiają się także prace podnoszące kwestie procesów demokratyzacji i empowermentu rzekomo wzmacnianych przez wspieranie rodzicielskiej partycypacji w życiu społeczności szkolnej. Stelmach i Brian[55] zauważają, że entuzjazm związany z tymi procesami jest nieuzasadniony. Zgodnie z tezą Popkewitza i Lindblad[56], zjawiska inkluzji i wykluczania stanowią efekt władzy w ramach dyskursów, a polityka równości i włączania (w tym przypadku przebiegająca pod postacią założonego *a priori* partnerstwa między rodzicami i nauczycielami) może maskować po-

[53] G. Crozier, J. Davies, *Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home--school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents*, British Educational Research Journal, 2007, 33, 3.

[54] D. Reay, *Tony Blair, the promotion of the „active" educational citizen, and middle-class hegemony*, Oxford Review of Education, 2008, 34, 6; D. Reay i in., *Re-invigorating democracy?: White middle class identities and comprehensive schooling*, Sociological Review, 2008, 56, 2; K. Starego, *Sensus communis jako wspólnota równych. Teoretyczne podstawy animacji jako procesu demokratyzacji*, Zoon Politikon, 2012, 3.

[55] K. Brien, B.L. Stelmach, *Legal and Cultural Contexts of Parent-Teacher Interactions*.

[56] T.S. Popkewitz, S. Lindblad, *Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research*, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 2000, 21, 1.

stępujące wykluczanie na poziomie codziennych konstrukcji i wynikających z nich praktyk. Stelmach i Brian wskazują w swoich badaniach, że w nieoczekiwany sposób rozwiązania legislacyjne dające rodzicom przywilej uczestniczenia w edukacji dzieci, z uwagi na omówioną wyżej zróżnicowaną możliwość realnego korzystania z tego uprawnienia w środowisku społecznie defaworyzowanym, prowadzi do wtórnej deprywacji, marginalizacji i osłabienia (*disempowerment*)[57]. Rozwiązania zarówno prawne, jak i praktyczno-organizacyjne, zorientowane na powiększanie sprawstwa rodziców uczniów w przestrzeni szkolnej i lokalnej, u wielu prowadzą do jego ograniczenia. Ujawniają mechanizmy władzy aktywowane w bezkrytycznym promowaniu uniwersalnej wersji rodzicielskiego zaangażowania, wskazując, że właśnie takie postępowanie dla wielu rodziców może być przytłaczające[58]. Tego rodzaju wiedza ujawnia ukryte na poziomie oczywistości schematy, wzory, mechanizmy, które zamiast działać w imieniu społecznej inkluzji i sprawiedliwości społecznej, w sposób niejawny tworzą podłoże do nowych wykluczeń.

W ramach dyskursu krytyczno-emancypacyjnego wprowadzone zostają zatem do refleksji nad rodzicielskim zaangażowaniem i relacją ze szkołą tematy naznaczone społecznie, dotyczące społecznych nierówności i nowych wykluczeń. Badacze poszukują sposobu wzmacniania pozycji rodzica, zwłaszcza rodzica ze środowisk obcych szkole kulturowej. Poszukują alternatywnych koncepcji współpracy i zaangażowania, tworząc całe aktywności odmienne od katalogów ugruntowanych w wiedzy normatywnej[59]. Domagają się uznania rodziców za kompetentnych partnerów w relacji z nauczycielami, którzy nie tylko doskonale znają swoje dzieci (co jest korzystne w procesie nauczania), ale także mają prawo wypowiadać się na temat swoich dzieci i działania szkoły. Nie chodzi jednak tylko o udzielenie głosu rodzicom, ale o uwzględnienie tego głosu w szerokiej komunikacji szkoły, rodziny i środowiska lokalnego. Uznanie wartości tego głosu jest kluczowe dla budowania dialogu różnych podmiotów wokół dobra dziecka. Dyskurs krytyczno-emancypacyjny ukierunkowany jest na perspektywę różnych rodziców, z różnych warstw społecznych, z różnym etnicznym i kulturowym tłem.

Uwagi końcowe

Zaprezentowane wyżej przemyślenia i sposób uporządkowania wiedzy na temat rodzicielskiego zaangażowania w edukację dzieci wskazują na potrzebę wzmacniania (zwłaszcza w Polsce) tego nurtu badań, który wiąże się

[57] K. Brien, B.L. Stelmach, *Legal and Cultural Contexts of Parent-Teacher Interactions*.
[58] Tamże.
[59] Tamże.

z dyskursem krytyczno-emancypacyjnym. Tylko on wprowadza alternatywną do normatywnej narrację na temat rodzicielskiego działania na rzecz edukacji dziecka. Pozwala ona odkrywać inne oblicza współpracy oraz partnerstwa między rodziną i szkołą. Wskazuje na ich społeczne „wytwarzanie" i tym samym generuje pytania o uwarunkowania tego działania. Osadzając proces konstruowania *rodzica ucznia* i *rodzicielskiego zaangażowania* w edukację dziecka w szerszym porządku symbolicznym, którego ucieleśnieniem jest między innymi instytucja szkolna, ujawnia obszary przemocy symbolicznej i zarazem daje nadzieję na działania emancypacyjne. Te zaś prowadzą do rozwoju rodzicielskiego zaangażowania, rozumianego jako *engagement*. Potrzebny w polskiej literaturze przedmiotu dyskurs krytyczno-emancypacyjny daje szanse na pojawienie się w miejscu prostych i wyświechtanych postulatów „naprawiania" „biernych" rodziców, krytycznej refleksji nad samymi praktykami szkolnymi i nad porządkiem instytucji oraz na artykulację konieczności ich dogłębnej rewizji w takim kierunku, która pozwoli ujawnić i tym samym uwolnić siłę drzemiącą w każdym rodzicu.

BIBLIOGRAFIA

Avvisati F., Besbas B., Guyon N., *Parental involvement in school: A literature review*, Revue d'économie politique, 2010, 120.

Ball S.J., Bowe R., Gewirtz S., *School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education*, Journal of Education Policy, 1996, 11, 1.

Berg M. Van den, *'Activating' those that 'lag behind': space-time politics in Dutch parenting training for migrants*, Patterns of Prejudice, 2016, 50, 1.

Bohn A.P., Sleeter C.E., *Multicultural education and the standards movement: A report from the field*, Phi Delta Kappan, 2000, 82, 2.

Boonk L., Gijselaers H.J.M., Ritzen H., Brand-Gruwel S., *A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement*, Educational Research Review, 2018, 24.

Bourdieu P., Waquant Loic J.D., *An Invitation to Reflexive Sociology*, Polity Press, Chicago 1992.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Brien K., Stelmach B.L., *Legal and Cultural Contexts of Parent-Teacher Interactions : School Councils in Canada*, International Journal about Parents in Education, 2009, 3, 1.

Christopher C.J., *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2009.

Crozier G., *Parental involvement: Who wants it?* International Studies in Sociology of Education, 1999, 9, 3.

Crozier G., *Excluded Parents: The deracialisation of parental involvement [1]*, Race Ethnicity and Education, 2001, 4, 4.

Crozier G., Davies J., *Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents*, British Educational Research Journal, 2007, 33, 3.

Crozier G., Reay D., James D., *Making it work for their children: White middle-class parents and working-class schools*, International Studies in Sociology of Education, 2011, 21, 3.
Crossing Boundaries: Multi-National Action Research on Family-School Collaboration. Report No. 33., red. D. Davies, V. Johnson, Johns Hopkins University. Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Baltimore 1996.
Desforges C., Abouchaar A., *The Impact of Parental Involvement , Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment : A Literature Review with*, Education, 2003, 30, 8.
Dor A., *Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school : A qualitative study*, International Journal about Parents in Education, 2013, 7, 1.
Dzierzgowska I., *Rodzice w szkole: [poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców]*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2001.
Epstein J.L., *Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools DATA*, The Education Digest, 2008, February.
Epstein J.L., Dauber S.L., *Teacher attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. Report No. 32,* [w:] *Research On Elementary & Middle Schools. Report No. 32*, 1989.
Epstein J.L., Sheldon S.B., *Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement*, The Journal of Educational Research, 2002, 95, 5.
Eurydice, *Rola rodziców w systemach edukacyjnych Unii Europejskiej Informacji o Edukacji*, EURYDICE, Bruksela 1997.
Fan X., Chen M., *Parental Involvement and Students ' Academic Achievement : A Meta-Analysis*, Educational Psychology Review, 2001, 13, 1.
Ferlazzo L., *Parent Involvement or Parent Engagement*, 2009 ttp://www.education.com/reference/article/parent-involvement/.
Goetz M., *Chowane pod kloszem*, Głos Nauczycielski, 2016, 27-28.
Goodall J., Montgomery C., *Parental involvement to parental engagement: a continuum*, Educational Review, 2014, 66, 4.
Hawley W.D., Nieto S., *Another Inconvenient Truth: Race and Ethnicity Matter*, Educational Leadership, 2010, 68, 3.
Hill N.E., Tyson D.F., *Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement*, Developmental Psychology, 2009, 45, 3.
Horvat E.M., *The Interactive Effects of Race and Class in Educational Research : Theoretical Insights from the Work of Pierre Bourdieu*, 2003, 2, 1.
Jankowska A., *Rozmowy z rodzicami: Poradnik dla nauczyciela*, Wydawnictwo Pedagogiczne, Kielce 2012.
Jeynes W.H., *A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students*, Urban Education, 2012, 47, 4.
Kawula S., *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
Kołodziejczyk J., Cieślak H., *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymaganiań. „Rodzice są partnerami szkoły",* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
Kołodziejczyk J., Walczak B., Kasprzak T., *Rodzice – Partnerzy szkoły? Perspektywa ewaluacyjna*, Polityka Społeczna, 2012, 1.
Kołodziejczyk J., Walczak B., *Rodzice w szkole. Ramy instytucjonalne i charakterystyka zaangażowania*, Trzeci Sektor, 2014, 3.

Konieczna A., *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
Lareau A., Horvat E.M., *Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships*, Sociology of Education, 1999, 72, 1.
Lulek B., *Rodzice jako liderzy w edukacji szkolnej własnego dziecka. O trudnościach w budowaniu rodzicelskich zespołów w szkole,* [w:] *Education and upbringing in the educational school system*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, seria „Edukacja Jutra", Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2013.
Lulek B., *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
Łobocki M., *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym,* [w:] *Nauczyciele i rodzice*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Oficyna Wydawnicza UZ –AP, Zielona Góra – Kraków 2004.
Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
Łukasik J., Jagielska K., Solecki R., *Nauczyciel. Wychowawca. Pedagog. Szkolne wyzwania*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2013.
Markow D., Pieters A., *The MetLife Survey of The American Teacher: Teachers, Parents and the Economy*, MetLife Inc, New York 2012.
Mendel M., *Partnerstwo rodziny szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
Mendel M., *Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń?* [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, red. A.W. Janke, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2004.
Mendel M., *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły* [w:] *Nauczyciele i rodzice*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański Oficyna Wydawnicza UZ – AP, Zielona Góra – Kraków 2004.
Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
Mendel M., *Pedagogika miejsca wspólnego. Miato i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018.
Murray K.W. i in., *Barriers and Facilitators to School-Based Parent Involvement for Parents of Urban Public Middle School Students*, SAge Open, 2014, 4, 4.
Nauczyciele i rodzice : komunikacja, relacje, współpraca, red. J. Łukasiewicz-Wieleba, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2014.
Nowosad I., *W poszukiwaniu warunków współpracy nauczycieli i rodziców,* [w:] *Nauczyciele i rodzice*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Oficyna Wydawnicza UZ –AP, Zielona Góra – Kraków 2004.
OECD, *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*, OECD, Paris 2001.
Olubiński A., *Współpraca rodziny i szkoły jako funkcja życia społecznego,* [w:] *Współprzestrzenie edukacji*, red. M. Nyczaj-Drąg, M. Głażewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
Patacchini E., Patacchini E., Zenou Y., *Intergenerational Education Transmission : Neighborhood Quality and/or Parents' Involvement?* Institute for Study of Labor, Working PaperIZA DP No. 2508. Stokholm 2007.
Pietruszka L., *Rodzina i szkoła: O współpracy nauczycieli-wychowawców z rodzicami w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2017.

Polak K., *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji,* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Popkewitz T.S., Lindblad S., *Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research*, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 2000, 21, 1.

Posey-Maddox L., *Professionalizing the PTO: Race, Class, and Shifting Norms of Parental Engagement in a City Public School*, American Journal of Education, 2013, 119, 2.

Posey-Maddox L., Haley-Lock A., *One Size Does Not Fit All: Understanding Parent Engagement in the Contexts of Work, Family, and Public Schooling*, Urban Education, 2016.

Reay D., *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life by Annette Lareau:Unequal Childhoods: Class,* Race and Family Life, 2003, 1989.

Reay D., *Tony Blair, the promotion of the „active" educational citizen, and middle-class hegemony*, Oxford Review of Education, 2008, 34, 6.

Reay D., Ball S.J., *'Making their Minds Up': family dynamics of school choice*, British Educational Research Journal, 1998, 24, 4.

Reay D. i in., *Re-invigorating democracy?: White middle class identities and comprehensive schooling*, Sociological Review, 2008, 56, 2.

Segiet W., *Psychospołeczna charakterystyka stosunków rodzice-nauczyciele,* [w:] *Nauczyciele i rodzice*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Oficyna Wydawnicza UZ –AP, Zielona Góra – Kraków 2004.

Segiet W., *O związku edukacji z rodziną: Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Sleeter C.E., Soriano-Ayala E., González-Jimenez A.J., *Community Funds of Knowledge and Immigrant Associations: An Exploration from Southern Spain,* [w:] *Roma inclusion – International and Greek experiences*, red. S. Mitakidou, Copy City, Thessaloniki 2015.

Starego K., *Sensus communis jako wspólnota równych. Teoretyczne podstawy animacji jako procesu demokratyzacji*, Zoon Politikon, 2012, 3.

Symeou L., *Family/school liaisons in Cyprus: an investigation of families' perspectives and needs,* [w:] *Building Bridges Between Home and School*, red. F. Smit, H. Moerel, K. Van Der Wolf, P. Sleegers, ITS/SCO – Kohnstamm Instituut, Nijmegen – Amsterdam 2001.

Szymański M.J., *Rodzina i szkoła w procesie gwałtownej zmiany społecznej,* [w:] *Nauczyciele i rodzice*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Oficyna Wydawnicza UZ –AP, Zielona Góra – Kraków 2004.

Szymański M.J., *Rodzina i szkoła – wspólnota dążeń czy interesów?* [w:] *Rodzina i szkoła: od rozpoznania problemów do efektywnej współpracy*, red. M. Jaśko, J. Siewiora, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, Tarnów 2017.

Śliwerski B., *Uspołecznienie szkoły*, Edukacja i Dialog, 1995, styczeń.

Śliwerski B., *Możliwości rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym,* [w:] *Nauczyciele i rodzice*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Oficyna Wydawnicza UZ –AP, Zielona Góra – Kraków 2004.

Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, t. 2, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017.

Theodorou E., *Reading between the lines : exploring the assumptions and implications of parental involvement*, International Journal about Parents in Education, 2007, 1.

Vincent C., Martin J., *Class, Culture and Agency : researching parental voice*, Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education, 2002, 23, 1.

Vincent C., Rollock N., Ball S.J., Gillborn D., *Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling*., British Journal of Sociology of Education, 2012, 33, 3.

Walker J.M.T., Hoover-Dempsey K. V, Whetsel D., Green C.L., *Parental Involvement in Homework. A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders*, Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education, Cambridge 2004.

Walker J.M.T. i in., *Parental Involvement: Model Revision through Scale Development*, The Elementary School Journal, 2005, 106, 2.

Watson G.L., Sanders-Lawson R.E., McNeal L., *Understanding Parental Involvement in American Public Education Department of Leadership*, International Journal of Humanities and Social Science, [Special Issue – October], 2012, 2, 19.

Whalley M., *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Wydawnictwa Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008.

Whitaker M., Hoover-Dempsey K.V, *School Influences on Parents' Role Beliefs*, The Elementary School Journal, 2013, 114, 1.

Winiarski M., *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne: problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

Karolina Kossakowska
ORCID 0000-0003-3618-1918

Magdalena Zadworna
ORCID 0000-0002-0585-019X

Uniwersytet Łódzki

WYBRANE ASPEKTY DOBROSTANU PSYCHICZNEGO UCZNIÓW NA RÓŻNYCH ETAPACH EDUKACJI. DONIESIENIA WSTĘPNE

Abstract. Kossakowska Karolina, Zadworna Magdalena, *Wybrane aspekty dobrostanu psychicznego uczniów na różnych etapach edukacji. Doniesienia wstępne* [Selected Aspects of the Psychological Well-Being of Students at Different Stages of Education. Preliminary Report]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 221-235. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.13

Good mental health in childhood and adolescence is a prerequisite for optimal development, effective learning, build satisfying relationships with people, taking care of one's own physical health, and self-management in adult life. Psychological well-being means life satisfaction and covers various aspects of life: school, family, friends, hobbies, etc. Thus, the status of well-being among students is vital for their psychological functioning. The aim of the present study was to identify selected aspects of the mental well-being of students at different stages of education. Study participants included fifty-nine students aged between 12 and 19 years (both males and females). The participants filled out a questionnaire concerning various aspects of life satisfaction and social functioning, designed specifically for the study. The results show that girls are more satisfied from their lives than boys, but they assess their own's coping competencies lower than boys. Younger students show higher levels of general life satisfaction and better coping skills, although they more often have conflicting relationships with teachers. The results suggest that particular attention should be paid to older students, especially girls.

Key words: psychological well-being, adolescents, stages of education

Wstęp

Okres pomiędzy 10./12. a 18./20. rokiem życia określa się w psychologii rozwojowej mianem adolescencji (wieku dorastania). W czasie tym zauwa-

żalne są intensywne zmiany fizyczne, związane z dojrzewaniem organizmu, które znacząco wpływają na inne sfery – poznawczą, społeczną i emocjonalną, moralną i sferę osobowości. Wzrasta zasób słownictwa, dokładność percepcji, myślenie staje się logiczne i przyjmuje postać operacji formalnych, rozwija się wyobraźnia[1]. Na okres ten przypada czas intensywnej nauki szkolnej – na różnych poziomach edukacyjnych (obecnie – gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym). Rozwojowo zbiega się to także z podziałem na tak zwaną fazę adolescencji wczesnej (10. – 15. rok życia) oraz później (16. – 20. rok życia). Można zauważyć, że młodzież w różnych fazach adolescencji, a tym samym na różnych etapach edukacji funkcjonuje inaczej. Na przykład, kieruje się odmiennymi motywami i stylami zdobywania wiedzy[2] czy stosuje zróżnicowane sposoby radzenia sobie ze stresem[3].

Okres ten obfituje w liczne wyzwania. Zarówno przyspieszony, jak i opóźniony rozwój płciowy może być przyczyną problemów adolescentów. Fizjologiczne dojrzewanie organizmu wpływa na samoocenę – niektóre zmiany mogą być źródłem radości, inne dezaprobaty, dominują zaś uczucia ambiwalentne. Zwiększa się pobudliwość i labilność emocjonalna, częste są emocje lęku i zakłopotania. Zmienia się stosunek do rodziców, częściej dochodzi do konfliktów, a okres ten nie bez powodu nazywany jest czasem buntu. Na aktywność młodzieży wpływa istotnie środowisko szkolne, rodzinne i grupa rówieśnicza. Późna adolescencja to czas stabilizowania się zmian, kształtowania autonomii psychicznej i wkraczania w szersze życie społeczne. W pierwszej fazie adolescencji człowiek staje się dorosły pod względem fizycznym, zaś w okresie późnej adolescencji wkracza w dorosłość w sensie psychologicznym i społecznym[4].

Przed jednostką stają wówczas konkretne zadania rozwojowe, typowe dla danego okresu życia. W okresie adolescencji należy do nich osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci, ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej, akceptacja swojego wyglądu, osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych, przygotowanie

---

[1] M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2003; I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004; A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Dorastanie* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2015.

[2] M. Zadworna-Cieślak, *Sposoby i motywy zdobywania wiedzy przez uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, [w:] *Edukacja w zglobalizowanym świecie*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Łódź 2016.

[3] E. Pisula, R. Sikora, *Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem przez młodzież w wieku 12-17 lat*, Przegląd Psychologiczny, 2008, 4, s. 405-422.

[4] I. Obuchowska, *Adolescencja*; taże, *Dorastanie – między mocą a bezsilnością*, [w]: *Zagrożenia okresu dorastania*, red. Z. Izdebski, Zielona Góra 2012.

do małżeństwa i życia w rodzinie oraz do kariery zawodowej, rozwijanie systemu wartości i postępowania odpowiedzialnego społecznie[5]. Poprzez realizację tych zadań jednostka formuje tożsamość osobową, czyli znajduje odpowiedź na pytanie „kim jestem", oraz społeczną – określa, do jakiej należy grupy.

Dobrostan psychiczny – ramy teoretyczne

W kontekście burzliwych zmian rozwojowych ważną kwestią staje się jakość życia i zadowolenie z niego[6] wśród adolescentów. Pojęcia takie, jak dobrostan psychiczny, szczęście, jakość życia, satysfakcja, czy zadowolenie z życia można uznać za bliskoznaczne. Zgodnie z koncepcją WHO, jakość życia to subiektywne postrzeganie przez jednostkę jej pozycji w życiu w relacji do jej celów, oczekiwań, standardów i zainteresowań[7]. Powstała w latach dziewięćdziesiątych XX wieku nowa dziedzina psychologii – psychologia pozytywna zajęła się opisem i wyjaśnianiem tak zwanego dobrego życia, czyli życia o optymalnej jakości, dla którego przyjęto nazwę „dobrostan" (ang. *well-being*)[8]. Trudność w zdefiniowaniu pojęcia „dobrostan" wynika między innymi z tego, że nie dla wszystkich ludzi dobre życie może oznaczać to samo. Za pomocne w związku z tym uznano odwołanie się do dwóch nurtów filozoficznych – hedonistycznego i eudajmonistycznego. Zgodnie z podejściem pierwszym, dobrostan jest pozytywnym stanem psychicznym przejawiającym się w wysokim poziomie satysfakcji z życia i jego różnych obszarów, przewadze uczuć pozytywnych nad negatywnymi oraz uogólnionym poczuciu szczęścia. Nurt eudajmonistyczny zaś koncentruje się na rozwoju, samorealizacji, zaangażowaniu[9]. Do tego ujęcia odnosić się będzie model opracowany przez Ryff[10], składający się z takich aspektów, jak autonomia, poczucie posiadania celu w życiu, poczucie panowania nad oto-

---

[5] R. Havighurst, *Developmental tasks and education*, New York 1981.

[6] Ograniczone ramy niniejszego opracowania nie pozwalają na pełne rozważania terminologiczne, które zainteresowany Czytelnik znajdzie na przykład w tekście A. Dziurowicz-Kozłowskiej, *Wokół pojęcia jakości życia*, Psychologia Jakości Życia, 2002, 1(2), s. 77-99 lub J. Czapińskiego, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2004.

[7] *The WHOQOL Group, The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position Paper from the World Health Organization*, Social Science and Medicine, 1995, 41(10), s. 1403-1409.

[8] L.A. King, J.E. Eells, C.M. Burton, *Pojęcie dobrego życia – w ujęciu szerokim i wąskim*, [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley, S. Joseph, Warszawa 2007.

[9] J. Czapiński, *Psychologia pozytywna*.

[10] C.D. Ryff, *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*, Journal of Personality and Social Psychology, 1989, 57, s. 1069-81.

czeniem, rozwój osobisty, pozytywne relacje z innymi ludźmi i samoakceptacja. Zdaniem Czapińskiego[11], dobrostan psychiczny jest wieloaspektowy. „Cebulowa teoria szczęścia" stworzona przez autora wskazuje na jego trzy poziomy. Poziom najgłębszy to wola życia – obiektywny standard dobrostanu psychicznego jednostki – niezależny od świadomości, zdeterminowany genetycznie. Poziom pośredni to ogólny subiektywny dobrostan, który odpowiada poczuciu ogólnej satysfakcji i subiektywnie doświadczanej wartości własnego życia. Najbardziej zewnętrzną warstwę „cebuli szczęścia" stanowią bieżące doświadczenia afektywne oraz satysfakcje cząstkowe, odnoszące się do konkretnych aspektów życia (np. szkoły, rodziny). Z kolei Seligman[12] proponuje opis tak zwanej „pełni życia", składającej się z poczucia zaangażowania, pozytywnych emocji, sensu, osiągnięć i związków z innymi. Dobrostan w tym ujęciu można, a nawet trzeba, rozwijać. Seligman postuluje, jak sam pisze, „rewolucję w światowej edukacji", czyli nauczanie umiejętności potrzebnych do podnoszenia dobrostanu, a więc tego, jak doświadczać więcej emocji pozytywnych, jak znajdować więcej sensu, tworzyć lepsze związki i więcej osiągać. Zdaniem autora, te idee powinny propagować szkoły na każdym poziomie edukacji.

Dobrostan psychiczny polskiej młodzieży i jego wzmacnianie

Przeprowadzone w Polsce na reprezentatywnej próbie uczniów w wieku 8, 10 i 12 lat badania subiektywnego dobrostanu wskazały na wysoki jego poziom[13]. Najwyższe średnie wartości zadowolenia z życia obserwowano wśród 8-latków, najniższe wskaźniki zanotowano w grupie 12-latków, a poziom zadowolenia podobny był u reprezentantów obu płci. Najwyższe wskaźniki, we wszystkich kategoriach wiekowych, dotyczyły zadowolenia z życia rodzinnego, podczas gdy zadowolenie z funkcjonowania szkolnego było najniższe.

Podobnych wyników dostarczyły badania HBSC (Health Behaviour of School Aged Children), monitorujące stan zdrowia, dobrego samopoczucia, środowiska społecznego i zachowania zdrowia europejskiej młodzieży. Badanie przeprowadzone w Polsce w roku szkolnym 2013-2014 (tzw. HBSC 2014) obejmowało 4545 uczniów w trzech grupach, w których średni wiek wynosił

[11] J. Czapiński, *Psychologia pozytywna*.

[12] M. Seligman, *Pełnia życia*, Poznań 2012.

[13] D. Strózik, T. Strózik, K. Szwarc, *The subjective well-being of school children. The first findings from the children's worlds study in Poland*, Child Indicators Research, 2016, 9(1), s. 39-50.

odpowiednio 11,6, 13,6 i 15,6 lat. 33,6% uczniów deklarowało bardzo wysoki poziom zadowolenia z życia, 47% – średnie, a co piąty nastolatek – niski. Średni wskaźnik satysfakcji z życia mierzony na skali 10-punktowej (tzw. drabina Cantrilla) wynosił 7,38 punktu (SD = 2,13). Badania HBSC ujawniły także różnicę między poczuciem życiowej satysfakcji dziewcząt i chłopców w wieku 11-18 lat. Niższe zadowolenie z życia deklarowały dziewczęta w porównaniu z chłopcami oraz starsza grupa wiekowa w porównaniu z młodszą[14]. Na dobrostan psychiczny młodzieży wpływ miały: obraz siebie, relacje z rodzicami, nastroje i emocje, środowisko szkolne oraz niektóre czynniki społeczno-ekonomiczne[15].

Mimo jednak relatywnie wysokiej satysfakcji z życia, polska młodzież przejawia wiele zachowań ryzykownych i niedostatki w zakresie wielu zachowań prozdrowotnych[16]. Ponadto, w porównaniu z innymi krajami europejskimi zajmuje niską pozycję w rankingu zadowolenia z życia, szczególnie w grupie 15-latków[17].

Dobrostan psychiczny oraz zasoby osobiste leżące u jego podstaw można i należy wzmacniać. Na świecie prowadzone są profesjonalnie przygotowane szkolne programy prewencyjne dla młodzieży w kierunku zapobiegania depresji i wzmacniania dobrostanu psychicznego. Jednym z nich jest Penn Resilience Program, służący wzmacnianiu odporności psychicznej, rozwijaniu optymizmu, zapobiegający depresji i wzmacniający dobrostan[18]. Także w Polsce wzrasta liczba profesjonalnie przygotowanych programów profilaktycznych adresowanych do dzieci i młodzieży szkolnej[19]. Ważne jest oparcie proponowanych oddziaływań na rzetelnej teorii i wiedzy płynącej z badań empirycznych. Badania potwierdzają skuteczność tego typu oddziaływań dla wzmacniania dobrostanu, promowania zdrowia psychicznego i zmniejszania ryzyka depresji[20].

---

[14] D. Zawadzka, *Zadowolenie z życia*, [w:] *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC* 2014, red. J. Mazur, Warszawa 2015.

[15] J. Mazur i in., *What does the Cantril Ladder measure in adolescence?* Archives of Medical Science, 2016.

[16] Tamże.

[17] J. Inchley i in., *Growing up 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 SURVEY, 2016.

[18] K. Reivich, J. Gillham, *Building Resilience in Youth: The Penn Resiliency Program*, Communiqué, 2010, 38(6).

[19] http://www.programyrekomendowane.pl

[20] J.F. Young i in., *A randomized depression prevention trial comparing interpersonal psychotherapy – adolescent skills training to group counseling in schools*, Prevention Science, 2016, 17(3), s. 314-324.

Przykładem polskich działań służących opracowaniu programu promowania dobrostanu psychicznego uczniów w okresie wczesnej adolescencji jest 2-letni międzynarodowy projekt Well School Tech[21], realizowany w ramach partnerstwa strategicznego programu Erasmus+. Program ten stał się inspiracją do przeprowadzenia wstępnych analiz dotyczących oceny przez młodzież szkolną swojego funkcjonowania w wybranych sferach życia (rówieśnicy, rodzina, szkoła).

Cel badań

Celem podjętych badań było określenie dobrostanu psychicznego młodzieży gimnazjalnej i licealnej. Badania miały charakter eksploracyjny, nie postawiono hipotez kierunkowych. Sprawdzano, czy etap edukacyjny i płeć w istotny sposób różnicują młodzież pod względem ogólnego zadowolenia z życia oraz wybranych aspektów funkcjonowania szkolnego i rodzinnego.

Materiał i metoda

W badaniu uczestniczyło łącznie 59 uczniów z województwa łódzkiego, w wieku od 12 do 19 lat (M = 16,07; SD = 2,47). Grupa uczniów gimnazjum była równoważna pod względem płci uczestników (13 dziewcząt i 14 chłopców). W grupie uczniów liceum 62,5% stanowiły dziewczęta (20 dziewcząt i 12 chłopców).

W badaniach wykorzystano ankietę własnego autorstwa, składającą się z dwóch części. Pierwsza część zawierała cztery twierdzenia odnoszące się do zadowolenia z wybranych aspektów życia (np. *Jestem zadowolona/y z moich relacji z rówieśnikami*), oceniane na 10-stopniowej skali, gdzie zaznaczenie

[21] Projekt edukacyjny Well School Tech (N. 2016-1-LT01-KA201-023171) jest realizowany na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, w ramach partnerstwa strategicznego Erasmus+ od 2016 roku. W skład konsorcjum oprócz Uniwersytetu Łódzkiego wchodzą partnerzy z Litwy (Vilniaus Kolegija – koordynator projektu), Włoch (Promimpresa S.r.l oraz Instituto Superiore di Sanita), Bułgarii (European Center for Quality Ltd.) i Wielkiej Brytanii (Europa Training Ltd). W efekcie programu, który służy promowaniu dobrego samopoczucia psychicznego i jakości życia uczniów w okresie wczesnej adolescencji, mają powstać narzędzia pedagogiczne wspierające nauczycieli i wychowawców w radzeniu sobie ze złożonymi problemami wynikającymi z realiów szkolnych oraz w profilaktyce zachowań problemowych, poprzez włączenie do działań dla grupy docelowej takich interwencji, które pomogą i/lub poprawią zdolność definiowania celów osobistych, rozwiną umiejętność efektywnej komunikacji (w tym wyrażania pozytywnych i negatywnych emocji), a także wyposażą w umiejętność stosowania skutecznych strategii rozwiązywania problemów szkolnych i osobistych, w tym zarządzania gniewem, kontrolą emocji i reagowania na agresywne zachowanie (np. bullying). Istotną częścią projektu, realizowanego z wykorzystaniem metod ICT i podejścia partycypacyjnego, jest stworzenie na podstawie wybranych tzw. dobrych praktyk w zakresie kształtowania dobrostanu psychicznego multimedialnych narzędzi atrakcyjnych dla grupy docelowej projektu – młodzieży szkolnej (m.in. strona WWW, aplikacje, filmy).

1 oznaczało „w bardzo małym stopniu", a 10 – „w bardzo dużym stopniu". Badani mogli uzyskać w tej części od 4 do 40 punktów. Wyższy wynik ogólny oznaczał większe ogólne zadowolenie z życia badanych osób. Na drugą część ankiety składało się siedem twierdzeń dotyczących oceny swojego funkcjonowania społecznego, w tym radzenia sobie w trudnych sytuacjach (np. *Mogę zawsze liczyć na pomoc moich rodziców; Kiedy dopada mnie stres umiem sobie z nim radzić*). Badani oceniali, w jakim stopniu zgadzają się poszczególnymi twierdzeniami używając tej samej skali, gdzie wybór 1 oznaczał „całkowicie się nie zgadzam", zaś 10 – „całkowicie się zgadzam". Im wyższy wynik ogólny, tym lepszy deklarowany poziom funkcjonowania społecznego. Uczniowie mogli uzyskać w tej części od 7 do 70 punktów. Obliczono współczynniki rzetelności alfa Cronbacha dla każdej części ankiety, które okazały się zadowalające i wyniosły kolejno 0,69 i 0,77.

Do analizy statystycznej wykorzystano pakiet statystyczny PS IMAGO 24. Wykorzystując test Kołmogorowa-Smirnowa, sprawdzono normalność rozkładów dla zmiennych włączonych do analizy, to jest wyników ogólnych uzyskanych w obu częściach ankiety oraz wyników uzyskanych osobno dla każdego twierdzenia. Zastosowano statystyki opisowe, test t-Studenta oraz test U Manna-Whitneya w celu określenia różnic między grupami w zakresie wyników ogólnych oraz wyników uzyskanych dla poszczególnych twierdzeń ankiety. Przyjęty poziom prawdopodobieństwa wynosił $\alpha = 0,05$.

Wyniki

Rozkład wyników

Obliczono wartości średnie dla zmiennych uwzględnionych w badaniu, to jest ogólnego poziomu zadowolenia, poziomu funkcjonowania społecznego oraz dla każdego twierdzenia zawartego w ankiecie.

Ogólne zadowolenie dla całej grupy (N = 59) wyniosło średnio 27,37 punktów (SD = 6,09; min. 13, max. 40), co przy rozpiętości od 4 do 40 punktów można uznać za wynik mieszczący się w środkowych wartościach skali. Podobnie, w przypadku ogólnego wyniku w zakresie funkcjonowania społecznego, który wyniósł średnio 45,66 punktów (SD = 11,04; min. 19, max.64), przy rozpiętości od 7 do 70 punków. Średnie dla poszczególnych twierdzeń zamieszczono w tabeli 1. Wynika z niej, że najbardziej zgadzano się z twierdzeniem *Rzadko popadam w konflikty z nauczycielami*, najmniej zaś z twierdzeniem *Jestem zadowolony z mojej sytuacji w szkole*.

Tabela 1

Średnie i odchylenia standardowe analizowanych zmiennych

Zmienna	M	SD	min	max
Jestem ogólnie zadowolony z mojego życia	6,61	1,92	2	10
Jestem zadowolony z mojej sytuacji w szkole	6,19	1,87	2	10
Jestem zadowolony z mojej sytuacji rodzinnej	7,27	2,58	1	10
Jestem zadowolony z moich relacji z rówieśnikami	7,31	2,04	1	10
Zadowolenie – wynik ogólny	27,37	6,09	13	40
W moim otoczeniu są osoby, które wysłuchują mnie, kiedy potrzebuję się wygadać	7,07	2,47	1	10
Umiem poradzić sobie z większością problemów, które mnie spotykają	6,97	2,25	1	10
Rzadko popadam w konflikty z nauczycielami	7,42	2,63	1	10
Moi rówieśnicy akceptują mnie takiego, jaki jestem	7,29	2,25	2	10
Mogę zawsze liczyć na pomoc moich rodziców	7,42	2,60	1	10
Kiedy jestem w trudnej sytuacji, zazwyczaj wiem co robić	6,73	2,16	1	10
Kiedy dopada mnie stres, umiem sobie z nim radzić	6,61	2,63	1	10
Funkcjonowanie społeczne – wynik ogólny	45,66	11,04	19	64

Etap szkoły

Gimnazjaliści nie różnią się od licealistów pod względem ogólnego poziomu zadowolenia ($t_{(57)} = 0,963$; $p = 0,095$), dostrzeżono jednak różnicę w ocenie funkcjonowania społecznego pomiędzy uczniami w zależności od etapu edukacyjnego ($t_{(57)} = 2,390$; $p = 0,020$). Ocena ta jest wyższa wśród gimnazjalistów ($M = 49,26$; $SD = 12,07$) w porównaniu z licealistami ($M = 42,25$; $SD = 9,23$). Porównanie średnich wyników uzyskanych w poszczególnych twierdzeniach ankiety dotyczących poziomu zadowolenia uczniów pokazuje istotne statystycznie różnice pomiędzy uczniami w zależności od etapu edukacyjnego w zakresie pierwszej i czwartej pozycji ankiety. Gimnazjaliści uzyskali wyższy od licealistów poziom zadowolenia ze swojego życia ($p < 0,05$) oraz ze swoich relacji z rówieśnikami ($p < 0,05$). Ponadto, gimnazjaliści deklarują w wyższym stopniu od licealistów umiejętność radzenia sobie ze stresem ($p < 0,05$) i problemami, które ich spotykają ($p < 0,05$), ale także w częstsze popadanie w konflikty z nauczycielami ($p < 0,005$). Dokładne wyniki zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2

Porównanie gimnazjalistów i licealistów pod względem średnich wyników uzyskanych w poszczególnych twierdzeniach ankiety

Lp.	Twierdzenie	Gimnazjum (N = 27)		Liceum (N = 32)		Test U Manna-Whitneya	
		M	SD	M	SD	Z	p
Poziom zadowolenia							
1	Jestem ogólnie zadowolony z mojego życia	7,19	2,02	6,13	1,72	-2,211	**0,027**
2	Jestem zadowolony z mojej sytuacji w szkole	6,30	1,98	6,09	1,80	-0,139	0,889
3	Jestem zadowolony z mojej sytuacji rodzinnej	7,48	2,55	7,09	2,63	-0,640	0,522
4	Jestem zadowolony z moich relacji z rówieśnikami	7,85	1,97	6,84	2,00	-2,068	**0,037**
Funkcjonowanie społeczne							
5	W moim otoczeniu są osoby, które wysłuchają mnie, kiedy potrzebuję się wygadać	7,41	2,66	6,78	2,30	-1,389	0,165
6	Umiem poradzić sobie z większością problemów, które mnie spotykają	7,67	2,22	6,38	2,14	-2,493	**0,013**
7	Rzadko popadam w konflikty z nauczycielami	6,15	2,90	8,50	1,80	-3,447	**0,001**
8	Moi rówieśnicy akceptują mnie takiego, jaki jestem	7,37	4,98	7,22	2,30	-0,200	0,841
9	Mogę zawsze liczyć na pomoc moich rodziców	7,56	2,55	7,31	2,68	-0,271	0,786
10	Kiedy jestem w trudnej sytuacji, zazwyczaj wiem co robić	7,11	2,04	6,41	2,23	-1,149	0,251
11	Kiedy dopada mnie stres, umiem sobie z nim radzić	7,30	2,61	6,03	2,55	-2,150	**0,032**

Płeć

Ogólny poziom zadowolenia jest wyższy wśród chłopców (M = 29,19; SD = 4,08) w porównaniu z dziewczętami (M = 25,94; SD = 7,03) ($t_{(57)}$ = -2,226; p = 0,030). Chłopcy (M = 49,00; SD = 9,91) wyżej od dziewcząt (M = 43,03; SD = 11,32) oceniają też poziom funkcjonowania społecznego ($t_{(57)}$ = -2,123; p = 0,038). Analiza wyników uzyskanych dla poszczególnych twierdzeń ankiety wskazuje, że na podane wyżej różnice składa się przede wszystkim wynik dotyczący twierdzenia pierwszego – dziewczęta niżej od chłopców oceniają zadowolenie ze swojego życia (p < 0,05). Ponadto, dziewczęta de-

klarują, że w mniejszym stopniu niż chłopcy mogą liczyć na pomoc rodziców ($p < 0,05$). W mniejszym stopniu niż chłopcy oceniają też swoją umiejętność radzenia sobie ze stresem, jest to jednak różnica na granicy istotności statystycznej ($p = 0,056$). Dokładne wyniki zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3

Porównanie dziewcząt i chłopców pod względem średnich wyników uzyskanych w poszczególnych twierdzeniach ankiety

Lp.	Twierdzenie	Dziewczęta (N = 33)		Chłopcy (N = 26)		Test U Manna-Whitneya	
		M	SD	M	SD	Z	p
Poziom zadowolenia							
1	Jestem ogólnie zadowolony z mojego życia	6,03	2,07	7,35	1,44	-2,512	**0,012**
2	Jestem zadowolony z mojej sytuacji w szkole	6,03	2,13	6,38	1,50	-0,542	0,588
3	Jestem zadowolony z mojej sytuacji rodzinnej	6,73	3,10	7,96	1,59	-0,890	0,374
4	Jestem zadowolony z moich relacji z rówieśnikami	7,15	2,11	7,50	1,96	-0,589	0,556
Funkcjonowanie społeczne							
5	W moim otoczeniu są osoby, które wysłuchają mnie, kiedy potrzebuję się wygadać	6,97	2,53	7,19	2,43	-0,379	0,704
6	Umiem poradzić sobie z większością problemów, które mnie spotykają	6,61	2,42	7,42	1,96	-1,305	0,192
7	Rzadko popadam w konflikty z nauczycielami	7,91	2,23	6,81	2,99	-1,376	0,169
8	Moi rówieśnicy akceptują mnie takiego, jaki jestem	7,24	2,36	7,35	2,15	-0,085	0,932
9	Mogę zawsze liczyć na pomoc moich rodziców	6,79	2,87	8,23	1,99	-2,278	**0,027**
10	Gdy jestem w trudnej sytuacji zazwyczaj wiem co robić	6,30	2,47	7,27	1,56	-1,207	0,228
11	Kiedy dopada mnie stres umiem sobie z nim radzić	6,03	2,84	7,35	2,17	-1,952	**0,056**

Wnioski

W niniejszym artykule przedstawione zostały rezultaty wstępnego badania dotyczącego zadowolenia z życia i poziomu funkcjonowania wśród pol-

skiej młodzieży szkolnej. Analiza wyników dla całej badanej populacji pokazuje, że uczniowie prezentują mieszczący się w średnich granicach poziom zadowolenia i funkcjonowania społecznego.

Podobne wnioski płyną z ogólnopolskich badań nastolatków, których generalnie można uznać za grupę raczej zadowoloną z życia[22].

Warto jednak zwrócić uwagę, że pomimo deklaracji, że są akceptowani przez rówieśników, zadowoleni z relacji z nimi, czy też raczej rzadko popadają w konflikty z nauczycielami, to najniższe średnie wyniki uzyskali w twierdzeniu: *jestem zadowolony ze swojej sytuacji w szkole*. Sugeruje to potrzebę bardziej precyzyjnej eksploracji czynników związanych ze środowiskiem szkolnym, które mogą determinować poczucie satysfakcji z tej sfery życia u adolescentów. Jak bowiem wynika z innych badań, największym źródłem stresu dla młodzieży jest właśnie szkoła. Aż 70% badanych nastolatków wymieniło ją jako przyczynę swoich największych problemów[23]. Szkoła wiąże się z wymaganiami, obciążeniem nauką i koniecznością bycia ocenianym, stresująca może być także atmosfera i relacje z nauczycielami. Wnioski te spójne są również z badaniami Strózik i współpracowników[24], gdzie mimo relatywnie wysokiej satysfakcji z życia, najniższe zadowolenie dzieci i młodzieży dotyczyło sfery szkolnej.

Analiza uzyskanych wyników z uwzględnieniem podziału na etap edukacyjny (gimnazjum *vs* liceum) przyniosła informacje bardziej szczegółowe. Gimnazjaliści nie różnią się od swoich starszych kolegów i koleżanek w zakresie ogólnej oceny zadowolenia, jednak w odniesieniu do poszczególnych twierdzeń są najbardziej zadowoleni z życia i relacji z rówieśnikami. Takie rezultaty są spójne z wynikami uzyskanymi we wcześniejszych badaniach – im starsza młodzież, tym mniejsze zadowolenie z życia[25]. Na spadek satysfakcji z życia wraz z wiekiem wskazuje wiele innych badań prowadzonych w grupach dzieci i młodzieży[26].

Uczniowie gimnazjum w większym stopniu niż licealiści deklarują posiadanie umiejętności radzenia sobie z dotykającymi ich problemami i stresem. Podobne wyniki uzyskano w badaniach odnośnie kondycji psychicznej nasto-

---

[22] D. Zawadzka, *Zadowolenie z życia*.

[23] R. Sikora, E. Pisula, *Przyczyny stresu i strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w wieku 14-16 lat,* Polskie Forum Psychologiczne, 2002, 2, s. 110-122.

[24] D. Strózik, T. Strózik, K. Szwarc, *The subjective well-being of school children*, s. 39-50.

[25] D. Zawadzka, *Zadowolenie z życia*.

[26] F. Casas, *Subjective social indicators and child and adolescent well-being*, Child Indicators Research, 2011, 4(4), s. 555-575; C. Currie, C. Zanotti, A. Morgan, *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*, Copenhagen: World Health Organisation, 2012; H. Goswami, *Children's subjective well-being: socio-demographic characteristics and personality*, Child Indicators Research, 2014, 7, s. 119-140.

latków, przeprowadzonych w 2014 roku wśród uczniów tarnowskich szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych[27] – młodsi uczniowie lepiej radzili sobie z obowiązkami oraz związanymi z nimi problemami i stresem. Jednocześnie warto podkreślić, że gimnazjaliści w większym stopniu niż uczniowie na wyższym etapie edukacyjnym popadają w konflikty z nauczycielami. Jest to wynik ciekawy, zwłaszcza w kontekście ogólnego poziomu zadowolenia, który jest wyższy u młodszej młodzieży. Może to wynikać z rozwojowego zróżnicowania stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem i sytuacjami trudnymi. Starsza młodzież bazując na osiągnięciach rozwojowych w sferze społecznej i intelektualnej, korzysta z różnorodnych strategii zaradczych, co może zmniejszać liczbę konfliktów interpersonalnych. Nie przekłada się to jednak na wzrost satysfakcji z życia. Potwierdzają to inne badania, w których młodzież starsza (16-17-letnia), częściej niż młodsza (12-13-letnia), koncentrowała się na problemie, a także częściej martwiła się[28]. Podobne wnioski przynoszą także inne badania[29]. Zróżnicowanie stosowanych strategii radzenia sobie można odnieść do sytuacji życiowej starszej młodzieży i rodzaju doświadczanych stresorów (np. zbliżająca się matura), z czym może wiązać się martwienie o przyszłość, ale też większa rozwaga w kontaktach z nauczycielami.

Analiza wyników z uwzględnieniem podziału na płeć również przynosi potwierdzenie wcześniejszych badań. Zadowolenie jest bowiem niższe w grupie dziewcząt i wyraża się przede wszystkim w różnicy poziomu zadowolenia z życia. Podobne różnice odnotowano w badaniach reprezentacyjnej próby polskich nastolatków w wieku 11-18 lat[30]. Nastoletnie dziewczęta mają także wyższe wskaźniki depresyjności niż chłopcy[31]. Należy jednak zauważyć optymistyczne wyniki badań, pokazujące, iż to z kolei dziewczęta w większym stopniu niż chłopcy podatne są na oddziaływania zwiększające poziom dobrostanu poprzez interwencje psychologiczne[32].

Interesujący i skłaniający do dalszych poszukiwań jest wynik dotyczący wsparcia ze strony rodziców. Dziewczęta w mniejszym stopniu niż chłopcy zgadzają się z tym, że mogą liczyć na wsparcie ze strony rodziców. Istotne wydaje się sprawdzenie, czym uwarunkowana jest taka ocena ze strony na-

[27] A. Latos, *Kondycja psychiczna nastolatków.* Raport z badań ankietowych przeprowadzonych w tarnowskich szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, 2014.

[28] E. Pisula, R. Sikora, *Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem*, s. 405-422.

[29] K. Williams, A. McGillicuddy-De Lisi, *Coping strategies in adolescents*, Journal of Applied Developmental Psychology, 2000, 20, s. 537-549.

[30] D. Zawadzka0, *Zadowolenie z życia.*

[31] D. Gomez-Baya i in., *A two-year longitudinal study of gender differences in responses to positive affect and depressive symptoms during middle adolescence*, Journal of Adolescence, 2017, 56, s. 11-23.

[32] J.E. Gillham i in., *Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: A randomized controlled study of the Penn Resiliency Program*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2006, 34(2), s. 195-211.

stolatek? Być może ma związek z przekonaniami oraz postawami rodziców dotyczącymi sposobów wychowania chłopców i dziewcząt, jak też wynikającymi z nich bardziej restrykcyjnymi oczekiwaniami właśnie wobec dziewcząt. Taka sytuacja może prowadzić u dziewcząt do przekonania, że w wielu okolicznościach nie mogą liczyć na rodzicielskie wsparcie. Na zróżnicowanie roli rodzicielskiego wsparcia w odniesieniu do aktywności młodzieży wskazują wyniki badań nad zachowaniami zdrowotnymi w tej grupie[33]. We wspomnianych badaniach zauważono także odmienną rolę wsparcia ze strony ojca i ze strony matki w zależności od płci nastolatka. Wskazane jest zatem w przyszłości badanie oceny wsparcia rodzicielskiego osobno ze strony matek i ojców.

Próbując z kolei zrozumieć, dlaczego dziewczęta niżej niż chłopcy oceniają swoje umiejętności radzenia sobie ze stresem, warto odwołać się do wspomnianych wcześniej badań Pisuli i Sikory[34]. Potwierdziły one, iż w zakresie niektórych strategii radzenia sobie, rozwój przebiega inaczej u dziewcząt i chłopców. Dziewczęta częściej niż chłopcy deklarowały stosowanie strategii polegających na poszukiwaniu wsparcia społecznego i przynależności, inwestowaniu w przyjaźń i poszukiwaniu wsparcia duchowego oraz radzeniu sobie przez wspólne działanie. Ponadto, częściej deklarowały koncentrację na problemie, pracy i osiągnięciach, relaksowanie się i martwienie. Różnice międzypłciowe w zakresie stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem oraz różnych aspektów funkcjonowania potwierdza wiele badań[35].

Podsumowanie

Przeprowadzone badania rysują obraz dobrostanu psychicznego adolescentów. Wskazały one na istotne różnice w zakresie zadowolenia z życia i funkcjonowania społecznego w zależności od etapu edukacji i płci. Ogólnie można zauważyć, iż wskaźniki dobrostanu maleją wraz z wiekiem młodzieży oraz w pewnych zakresach są wyższe u chłopców niż u dziewcząt.

Z przeprowadzonych badań wysnuć można także implikacje praktyczne, dotyczące dostosowania profilaktyki do wieku i płci adolescentów. Szczególną uwagą w zakresie planowania strategii wzmacniania dobrostanu psy-

[33] M. Zadworna-Cieślak, N. Ogińska-Bulik, *Zachowania zdrowotne młodzieży – uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*, Warszawa 2011.

[34] E. Pisula, R. Sikora, *Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem*, s. 405-422.

[35] H. Cheng, A. Furnham, *Personality, peer relations, and self-confidence as a predictor of happiness and loneliness*, Journal of Adolescence, 2002, 25, s. 327-339; E. Frydenberg, R. Lewis, *Adolescent coping: The different ways in boys and girls cope*, Journal of Adolescence, 1991, 14, s. 119-133.

chicznego, w świetle prezentowanych danych, należy objąć młodzież starszą, w szczególności dziewczęta.

Prezentowane badania mają swoje ograniczenia. Ze względu na wielkość próby i jej niereprezentatywność oraz użycie niestandaryzowanego narzędzia pomiaru, należy zaprezentowane wyniki traktować jako pilotażowe. Przedstawione rezultaty wnoszą jednak ważne treści w obszar uwarunkowań dobrostanu młodzieży i dają początek dalszym poszukiwaniom empirycznym. Badania w zakresie tej problematyki mają bowiem istotne znaczenie praktyczne, wspomagając tworzenie programów profilaktycznych, zapobiegających angażowaniu się młodzieży w zachowania ryzykowne, promujących zdrowie psychiczne i wspierających prawidłowy rozwój.

BIBLIOGRAFIA

Casas F., *Subjective social indicators and child and adolescent well-being*, Child Indicators Research, 2011, 4(4).

Cheng H., Furnham A., *Personality, peer relations, and self-confidence as a predictor of happiness and loneliness*, Journal of Adolescence, 2002, 25.

Currie C., Zanotti C., Morgan A. i in., *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*, Copenhagen: World Health Organisation, 2012.

Czapiński J., *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Dziurowicz-Kozłowska A., *Wokół pojęcia jakości życia*, Psychologia Jakości Życia, 2002, 1(2).

Frydenberg E., Lewis R., *Adolescent coping: The different ways in boys and girls cope,* Journal of Adolescence, 1991, 14.

Gillham J.E., Hamilton J., Freres D.R., Patton K., Gallop R., *Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: A randomized controlled study of the Penn Resiliency Program*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2006, 34(2).

Gomez-Baya D., Mendoza R., Paino S., Gillham J.E., *A two-year longitudinal study of gender differences in responses to positive affect and depressive symptoms during middle adolescence*, Journal of Adolescence, 2017, 56.

Goswami H., *Children's subjective well-being: socio-demographic characteristics and personality*, Child Indicators Research, 2014, 7.

Havighurst R., *Developmental tasks and education*, Longman and Green, New York 1981.

Inchley J., Currie D., Young T., Samdal O., Torsheim T. i in., *Growing up 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 SURVEY, 2016, Źródło: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1 [data dostępu: 19.06.17].

Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

King L.A., Eells J.E., Burton C.M., *Pojęcie dobrego życia – w ujęciu szerokim i wąskim*, [w]: *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley, S. Joseph., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Latos A., *Kondycja psychiczna nastolatków. Raport z badań ankietowych przeprowadzonych w tarnowskich szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, 2014, Źródło: http://edunet.tarnow.pl/res/edunet_portal/portalbu/aktual_2014/raport___kondycja_psychiczna_m_odziezy_2014___a._latos.pdf [data dostępu: 19.06.17].

Mazur J., Szkultecka-Dębek M., Dzielska A., Drozd M., Małkowska-Szkutnik A., *What does the Cantril Ladder measure in adolescence?*, Archives of Medical Science, 2016.

Mazur J. (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2015.

Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Obuchowska I., *Dorastanie – między mocą a bezsilnością*, [w:] *Zagrożenia okresu dorastania*, red. Z. Izdebski, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012.

Oleszkowicz A., Senejko A., *Dorastanie* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

Pisula E., Sikora R., *Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem przez młodzież w wieku 12–17 lat*, Przegląd Psychologiczny, 2008, 4.

Reivich K., Gillham J., *Building Resilience in Youth: The Penn Resiliency Program*, Communiqué, 2010, 38(6).

Ryff C.D., *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*, Journal of Personality and Social Psychology, 1989, 57.

Seligman M., *Pełnia życia*, Media Rodzina, Poznań 2012.

Sikora R., Pisula E., *Przyczyny stresu i strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w wieku 14-16 lat*, Polskie Forum Psychologiczne, 2002, 2.

Strózik D., Strózik T., Szwarc K., *The subjective well-being of school children. The first findings from the children's worlds study in Poland*, Child Indicators Research, 2016, 9(1).

The WHOQOL Group, *The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position Paper from the World Health Organization*, Social Science and Medicine, 1995, 41(10).

Williams K., McGillicuddy-De Lisi A., *Coping strategies in adolescents*, Journal of Applied Developmental Psychology, 2000, 20.

Young J.F., Benas J.S., Schueler C.M., Gallop R., Gillham J.E., Mufson L., *A randomized depression prevention trial comparing interpersonal psychotherapy – adolescent skills training to group counseling in schools*, Prevention Science, 2016, 17(3).

Zadworna-Cieślak M., *Sposoby i motywy zdobywania wiedzy przez uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, [w:] *Edukacja w zglobalizowanym świecie*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016.

Zadworna-Cieślak M., Ogińska-Bulik N., *Zachowania zdrowotne młodzieży – uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Zawadzka D., *Zadowolenie z życia*, [w:] *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, red. J. Mazur, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2015.

Źródła internetowe

www.programyrekomendowane.pl

Ewa Kula
ORCID 0000-0002-9529-2143

Marzena Pękowska
ORCID 0000-0003-1382-2655

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

DZIAŁANIA ŚRODOWISK NAUKOWYCH NA RZECZ JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W SZKOŁACH WYŻSZYCH W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM, NA ŁAMACH CZASOPISMA „SZKOŁY AKADEMICKIE"

Abstract. Kula Ewa, Pękowska Marzena, *Działania środowisk naukowych na rzecz jakości kształcenia w szkołach wyższych w dwudziestoleciu międzywojennym, na łamach czasopisma „Szkoły Akademickie"* [The Contribution of the Scientific Community Towards Quality University Education in the Interwar Period as Presented in the Szkoły Akademickie Periodical]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 237-256. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.14

After Poland's regaining independence, a significant role in the organization of higher education institutions, the development of academic instruction and research as well as in the formation of awareness of the Polish academic community, was played by periodicals addressed to this group. One of such magazines was *Szkoły Akademickie* quarterly (1927-1928) and afterwards a yearbook (1928-1930). The article presents the questions of higher education addressed by this journal and the activities undertaken by the scientific community to solve them. The information included in the journal allowed moreover to indicate the most crucial activities of academic circles for the improvement of academic didactics and the development of scientific research.

Key words: higher education, science, periodicals

Pojęcie jakości, zarówno na gruncie szkolnictwa wyższego, jak i w odniesieniu do wielu innych dziedzin, jest trudne, a niekiedy nawet niemożliwe do zdefiniowania, bowiem stanowi pojęcie wielowymiarowe i niejednolite. Ta wielowymiarowość jest powodem, dla którego jakość kształcenia w uczelni wyższej bywa definiowana w odniesieniu do skuteczności kształ-

cenia, efektywności pracy uczelni, a nawet jej produktywności[1]. Z tego punktu widzenia istotny jest między innymi poziom badań naukowych, prowadzonych przez nauczycieli akademickich, gwarantujących wysokie standardy. W dwudziestoleciu międzywojennym szczególne znaczenie dla rozwoju nauki i dydaktyki w szkołach wyższych miał głęboki patriotyzm środowiska akademickiego[2].

W roku akademickim 1921/1922, a więc trzy lata po odzyskaniu niepodległości, w Polsce działało 16 uczelni wyższych. W Warszawie funkcjonowały: Uniwersytet Warszawski, Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Wolna Wszechnica Polska, Państwowy Instytut Pedagogiczny, Państwowy Instytut Dentystyczny oraz Wyższa Szkoła Handlowa. We Lwowie były to: Uniwersytet Jana Kazimierza, Politechnika Lwowska oraz Akademia Medycyny Weterynaryjnej. W Krakowie działały: Uniwersytet Jagielloński, Akademia Górnicza oraz Akademia Sztuk Pięknych. Funkcjonowały także uniwersytety w Poznaniu, Wilnie i Lublinie. W tej liczbie przeważały uczelnie państwowe. Szkołami prywatnymi były tylko: Uniwersytet Lubelski, Wolna Wszechnica Polska oraz Wyższa Szkoła Handlowa w Warszawie. Działalność szkół wyższych regulowały w dwudziestoleciu międzywojennym Ustawy o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 roku (DzU 1920 nr 72, poz. 494) oraz Ustawa z 1933 roku o reformie szkół akademickich. W pewnym stopniu ograniczała ona autonomię szkół wyższych, między innymi zezwalając ministrowi na likwidację katedr i nadając dodatkowe uprawnienia w zakresie zatwierdzania rektorów uczelni. Wiązało się to z coraz wyraźniej zaznaczającą się tendencją autorytaryzmu w państwie polskim. Przy okazji tych reform, zarówno w szkolnictwie średnim, jak i wyższym nastąpiła wymiana kadr kierowniczych: usuwani byli zwolennicy narodowej demokracji, a na ich miejsce powoływano osoby akceptowane przez obóz sanacyjny. Efekty oddziaływania tej ustawy wykraczają poza ramy chronologiczne niniejszego artykułu, jednak wspominamy o niej dla zilustrowania wpływu przemian politycznych w Polsce na kształt reform w szkolnictwie wyższym[3].

Natomiast, pierwsza z wymienionych ustaw współcześnie oceniana jest jako najbardziej liberalna i nowoczesna[4]. Ustawa ta przyjęła między innymi uregulowania dotyczące zatrudniania kadr akademickich, z równoczesnym ograniczeniem liczby katedr profesorskich. Określone zostały również za-

[1] M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*. [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010, s. 11-21.

[2] J. Dybiec, *Nie tylko szablą. Nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej 1795-1918*, Kraków 2004 i n.

[3] A. Massalski, E. Kula, *Polityka edukacyjna: pomiędzy kształceniem i wychowaniem*, [w:] *Stulecie polskiej polityki społecznej 1918-2018*, red. E. Bojanowska i in., Warszawa 2018, s. 399-425.

[4] A. Bajerski, *Szkolnictwo wyższe międzywojennej Polski. Ujęcie geograficzne*, Poznań 2016, s. 69.

sady nadawania stopnia doktora, przeprowadzania habilitacji, kompetencji poszczególnych organów uczelni. Uniwersytetom, szkołom głównym, politechnikom i akademiom przyznano osobowość prawną, samorząd, a także wolność nauki i nauczania[5]. Do roku 1932/1933 liczba uczelni wyższych wzrosła do 24, głównie z powodu rozwijającego się prywatnego szkolnictwa wyższego. W latach 1921-1932 liczba prywatnych szkół wyższych wzrosła z 3 do 11, zaś liczba uczelni państwowych nie uległa zmianie. Stan taki utrzymał się do 1938 roku[6].

Na najważniejsze kwestie dotyczące rozwoju nauki i dydaktyki akademickiej w pierwszych latach niepodległości zwracano uwagę na zjazdach naukowych, zorganizowanych kolejno w 1920 i 1927 roku. Podczas I Zjazdu Naukowego, w którym wzięli udział przedstawiciele ośrodków naukowych z całej Polski, przewodniczący Zjazdu prof. Jan Łoś[7] w przemówieniu wprowadzającym mówił:

> Mamy tu rozprawiać o potrzebach nie tej czy owej nauki poszczególnej, ale o niedomaganiach u nas nauki w szczególności, o braku dość dostatecznych środków do rozwoju nauki (…) Radźmy więc nad tym, jakimi drogami dążyć do wskrzeszenia potężnego ruchu naukowego we wskrzeszonej Polsce[8].

Szczególną uwagę podczas obrad zwrócono na znaczenie nauki dla wielu aspektów życia społecznego, takich jak nauka a życie, nauka a społeczeństwo, nauka a rozwój gospodarczy, nauka a oświata, nauka a sztuka. Wyraźnie podkreślono niezależność nauki i badań naukowych, omówiono także stosunek państwa do nauki, jej materialne podstawy, organizację pracy naukowej oraz stan nauki polskiej na terenie międzynarodowym. Istotnym zagadnieniem była kwestia Polski jako przedmiotu badań.

Jak już wspomniano, jednym z dyskutowanych zagadnień była organizacja pracy naukowej w szkołach wyższych. Referat na ten temat wygłosił prof. Władysław Semkowicz[9]. W jego opinii, nauka polska powinna sta-

---

[5] J. Sadowska, *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej: geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejewiczowskiej*, Białystok 2001, s. 16-17.

[6] A. Bajerski, *Szkolnictwo wyższe międzywojennej Polski*, s. 68-69.

[7] Jan Łoś (1860-1928), językoznawca, slawista, od 1902 r. profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie w latach 1923-1924 był rektorem. Twórca gramatyki historycznej języka polskiego, autor fundamentalnej *Gramatyki polskiej (1922-1927)*. W. Taszycki, *Łoś Jan Nepomucen (1860-1928)*, PSB, t. 18, Wrocław – Warszawa – Kraków 1973, s. 432-434.

[8] *„Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój"*, Warszawa 1920, t. 3, s. 3.

[9] Władysław Semkowicz (1878-1949), historyk mediewista, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, członek Polskiej Akademii Umiejętności, najwybitniejszy specjalista w zakresie nauk pomocniczych historii, wydawca źródeł, współtwórca i prezes Polskiego Towarzystwa Heraldycznego (1925-1932), redaktor jego wydawnictw. Inicjator systematycznych badań genealogicznych i geograficzno-historycznych, współtwórca Komisji Atlasu Historycznego Polski. Aresztowany w czasie „Sonderaktion Krakau". Redaktor mającej cztery wydania *Encyklopedii*

nąć na gruncie powszechności, powinna stać się wspólną nauką, opartą na jednolitej organizacji pracy[10]. Racjonalna, jego zdaniem, organizacja pracy naukowej wymaga skoncentrowania się wokół istniejących już instytucji naukowych i rozszerzenia zakresu ich działania na całą Polskę, poprzez tworzenie kół i oddziałów dzielnicowych. Czynnikami sprzyjającymi rozwojowi nauki są też decentralizacja ośrodków życia naukowego, poprawa warunków pracy naukowej (w tym wyposażenie bibliotek, laboratoriów, dbałość o powiększanie zbiorów itp.) i planowanie pracy naukowej, której nie służy działalność dorywcza i przypadkowa. Ogromne znaczenie dla rozwoju nauki ma także organizowanie spotkań służących wymianie myśli pomiędzy uczonymi.

Prof. Michał Siedlecki[11] wygłosił referat ukazujący obraz nauki polskiej na terenie międzynarodowym. W jego opinii, rozwój nauki i pomnażanie dorobku naukowego jest możliwe pod warunkiem zapewnienia wolności i swobody badań. Należy przez to rozumieć także łatwość i możliwość komunikowania się uczonych, a także możliwość korzystania z osiągnięć innych krajów. Różnorodność materiału do badań i możliwość udostępniania go uczonym wpływa na rozwój zakresu badań i pogłębiania ich treści. Sprawne wejście nauki polskiej na teren międzynarodowy wiąże się z koniecznością zorganizowania instytutów i pracowni badawczych, wypełniających najwyższe standardy w tym zakresie[12]. Przede wszystkim jednak wykonywane w nich prace powinny być o jak najwyższym poziomie naukowym.

> Poziom prac naukowych, które są wykonywane w pracowniach pod kierunkiem profesorów, a które potem wejść mogą do literatury światowej, to najlepszy środek do otwarcia sobie drogi na teren międzynarodowy. Powódź drobnych przyczynków lub prac często o ogromnej objętości, lecz o niskim poziomie, to klęska dla dobrego imienia pracowni lub autora. A prace takie tam powstają, gdzie idzie głównie o wykazanie licznych publikacji i gdzie może ambicje osobiste lub chęć dodania splendoru pracowni ujemnie wpływają na zdolności krytyczne kierownika. Na zbytek licznych prac o małej wartości pozwolić sobie nie możemy i nie powinniśmy[13].

---

nauk pomocniczych historii (wyd. 4, Kraków 2000). W. Bieńkowski, *Semkowicz Władysław Aleksander, krypt. i pseud. Dr Wł. S., S., SAS, W. S., Wł. S. (1878-1949)*, PSB, t. 36, Warszawa – Kraków 1995, s. 234-242.

[10] „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój", Warszawa 1920, t. 3, s. 111.

[11] Michał Siedlecki (1873-1940), zoolog, w latach 1904-1919 i 1921-1939 profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, w latach 1919-1921 organizował reaktywowany Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie i został jego pierwszym rektorem. Współtwórca biologicznej szkoły krakowskiej. Członek korespondent Akademii Umiejętności, od 1920 członek czynny. Doktor honoris causa uniwersytetów w Strasburgu (1919) i Stefana Batorego w Wilnie (1929). Zmarł w obozie w Sachsenhausen w 1940 r., pochowany na cmentarzu Rakowickim w Krakowie. S.T. Sroka, *Siedlecki Michał Marian (1873-1940)*, PSB, t. 36, Warszawa – Kraków 1996, s. 550-553.

[12] „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój", Warszawa 1920, t. 3, s. 190.

[13] Tamże, s. 191-192.

Zdaniem M. Siedleckiego, bardzo ważne dla rangi naszych badań w świecie naukowym byłoby poruszanie w pracach tematów nie tylko ważnych dla Polski i tylko do Polski odnoszących się, lecz mających znaczenie dla całego świata i dotyczących obcych krajów. Niemniej ważne były publikacje w języku obcym, wyjazdy zagraniczne, przedstawicielstwo w organizacjach i międzynarodowych towarzystwach naukowych, uruchamianie polskich placówek naukowych za granicą oraz zapraszanie naukowców z zagranicy do kraju. Te postulaty powtórzył prof. Władysław Konopczyński[14], podkreślając wartość indywidualnych kontaktów między naukowcami oraz uznając, że uczelnie wyższe powinny zatroszczyć się o międzynarodową wymianę profesorów[15].

Problemy dyskutowane w trakcie I Zjazdu Naukowego zostały podniesione ponownie w trakcie II Zjazdu Naukowego, zorganizowanego w 1927 roku, ostatniego w dwudziestoleciu międzywojennym. Uczestniczyło w nim 42 delegatów szkół akademickich. Spotkanie zdominowały zasadniczo dwa tematy. Pierwszy odnosił się do funkcji szkoły akademickiej w masowym wyższym wykształceniu młodzieży, a drugi – do warunków, jakie stwarzały szkoły akademickie dla pracy naukowej.

Dyskusje w pierwszym obszarze tematycznym dotyczyły doboru kandydatów na studia, liczebności słuchaczy w szkołach wyższych, ich statusu materialnego, badania losów absolwentów, selekcji kandydatów do pracy naukowej, programów i metod nauczania w szkołach wyższych, a także praktycznego przygotowania absolwentów, odpowiadającego wymogom ówczesnych czasów. Referaty wprowadzające w drugim obszarze tematycznym wygłosili Jan Sosnowski[16] i Stanisław Kot[17]. Z ich postulatów i późniejszych głosów

---

[14] Władysław Konopczyński (1880-1952), historyk, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, członek Towarzystwa Naukowego Warszawskiego i Polskiej Akademii Umiejętności, członek Koła Krakowskiego Towarzystwa Historycznego, współtwórca i pierwszy redaktor naczelny *Polskiego Słownika Biograficznego*, erudyta i poliglota (znał 14 języków obcych), poseł na Sejm I kadencji w II RP. E. Rostworowski, *Konopczyński Władysław (1880-1952)*, PSB, t. 13, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967-1969, s. 556-561.

[15] Tamże, s. 196.

[16] Jan Sosnowski (1876-1938), fizjolog, zoolog, w latach 1923-1925 i 1932-1933 rektor Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego. Był założycielem i członkiem Towarzystwa Naukowego Warszawskiego. Od 1918 r. pracował na stanowisku profesora SGGW. Był dziekanem tamtejszego Wydziału Rolniczego. Prowadził badania z zakresu przemiany materii, fizjologii mięśni i nerwów. W latach 1899-1901 pracował w Krakowie nad zjawiskami elektrycznymi w nerwach. Od 1903 asystent w katedrze fizjologii Uniwersytetu Warszawskiego. W 1918 r. profesor SGGW. W latach 1929-1932 prezes Zrzeszenia Profesorów i Docentów Szkół Akademickich. Ułatwiał współpracownikom zagraniczne staże specjalistyczne. S.T. Sroka, *Sosnowski Jan Kazimierz (1875-1938)*, PSB, t. 40, Warszawa – Kraków 2001, s. 552-553.

[17] Stanisław Kot (1885-1975), historyk kultury i wychowania, działacz ruchu ludowego, polityk, od 1920 r. profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. W latach 1920-1934 kierownik Katedry Historii Kultury UJ. W 1937 r. prowadził wykłady w College de France w Paryżu. W 1939 r. wicepremier rządu emigracyjnego gen. Sikorskiego i jego bliski współpracownik. W latach 1941-

w dyskusji wynikało, że z uwagi na przepełnienie szkół wyższych pracownicy naukowi mieli coraz mniej czasu na prowadzenie badań naukowych ze względu na przeciążenie dydaktyką. Podkreślano więc, że aby szkoły wyższe mogły pogodzić dydaktykę z nauką, należałoby zróżnicować proces dydaktyczny przez wprowadzenie studiów dwustopniowych oraz wspierać młodzież przygotowującą się do pracy naukowej, na przykład przez system stypendialny. Jednocześnie krytykowano pomysł przeniesienia pracy naukowej z uczelni do specjalnie tworzonych, pozaakademickich instytutów badawczych. Krytykowano także podczas dyskusji fakt przyznawania dotacji na badania na podstawie danych zawartych w sprawozdaniach, które mogły być zawyżone i nie odzwierciedlały jakości prowadzonych badań. J. Sosnowski uważał, że

> (…) Oparcie się na rocznych sprawozdaniach zakładów jest może najgorsze; istnieje specjalna sztuka pisania sprawozdań, którą wszyscy posiadają. Może pójdę daleko, twierdząc, że ilekroć słyszę piękne sprawozdanie, tylekroć zjawia się we mnie podejrzenie, że w tym zakładzie jednak źle się dzieje[18].

Spostrzeżenia te prowadziły z kolei do sugestii zmiany zasad prowadzenia polityki naukowej przez państwo.

Prof. S. Kot proponował odciążenie profesorów od pracy dydaktycznej przez zmniejszenie liczby wykładów i zakresów egzaminów oraz przekazanie części tych zadań młodej kadrze naukowej. Postulował także zwiększenie zatrudnienia asystentów i adiunktów oraz poprawę sytuacji materialnej profesorów nie tylko przez wyższe pensje czy środki na zakup literatury, ale również częstsze udzielanie urlopów na pracę badawczą, jak też umożliwienie i organizowanie wyjazdów zagranicznych. Nie bez znaczenia byłoby zwiększenie dotacji dla kierowanych przez profesorów zakładów naukowych i poprawa warunków ich funkcjonowania[19]. Należy dodać, że w dyskusji nad wygłoszonymi referatami uczestniczyło prawie 30 nauczycieli akademickich, głównie profesorów, i jak podaje J. Piskurewicz, byli to

> prawdziwie przeważnie wybitni uczeni… stanowili wtedy z pewnością grono opiniotwórcze – dlatego ich stanowiska wydają się reprezentatywne dla całego ówczesnego środowiska naukowego w Polsce[20].

1942 ambasador w ZSRR, a w 1943-1944 minister informacji. Organizator protestów środowiska akademickiego w 1930 r. (sprawa brzeska) i 1933 r. (reformy jędrzejewiczowskie). W 1941 r. otrzymał doktorat honoris causa w Oxford University, a w 1959 w Bazylei. W 1919 r. założył kontynuowaną do dziś serię wydawniczą *Biblioteka Narodowa. Stanisław Kot – uczony i polityk*, red. A. Fitowa, Kraków 2001 i n.

[18] *Pamiętnik II Zjazdu Naukowego odbytego w Warszawie w dniu 2-3 kwietnia 1927 roku*, „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój", Warszawa 1927, t. 3, s. 33.

[19] J. Piskurewicz, *Główne zagadnienia nauki i dydaktyki akademickiej w wypowiedziach uczonych II Rzeczypospolitej*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2015, 1, s. 7-26.

[20] Tamże, s. 19.

W praktyce starania środowiska naukowego o podniesienie poziomu nauki i dydaktyki szkół wyższych przybierały różną formę. W okresie międzywojennym powołano wiele instytucji międzynarodowego życia naukowego. Międzynarodowa Unia Akademicka (*L'Union académique internationale*) (UAI) i Międzynarodowa Rada ds. Badań Naukowych (*Conseil International de Recherches*) były wiodącymi w tej dziedzinie. W 1921 roku Polska Akademia Umiejętności została upoważniona do reprezentowania nauki polskiej w tych międzynarodowych instytucjach. Podjęto także współpracę z utworzoną przy Lidze Narodów w Genewie (1922) Międzynarodową Komisją ds. Współpracy Intelektualnej (*Commission Internationale de la Cooperation Intellectuelle*), której wiceprzewodniczącą została Maria Skłodowska-Curie, a sekretarzem prof. Oskar Halecki[21]. Wkrótce powołano do życia Polską Komisję Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej (1924-1939), w skład której weszli przedstawiciele PAU oraz Kasy im. Mianowskiego. Pośredniczenie między Międzynarodową Komisją a towarzystwami i pracownikami naukowymi w Polsce w zakresie wymiany naukowej pomiędzy Polską i innymi krajami europejskimi stało się jej podstawowym zadaniem. Ponadto, w Paryżu, w 1925 roku utworzono Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelektualnej jako organ badawczy i wykonawczy Międzynarodowej Komisji. Polska subsydiowała tę instytucję i ustanowiła w niej swojego delegata. Ponadto, kiedy w 1923 roku Międzynarodowa Komisja założyła w Genewie Międzynarodowe Biuro Uniwersyteckie, w ślad za tym zorganizowano Polskie Biuro Uniwersyteckie przy Kasie im. Mianowskiego.

W Polsce od 1919 roku w obrębie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego funkcjonował Departament Nauki i Szkolnictwa Wyższego, który podejmował współpracę z odpowiednimi instytucjami krajowymi i zagranicznymi w celu nawiązania lub rozszerzenia wymiany intelektualnej[22]. Istniały więc instytucjonalne i formalne podstawy do podjęcia przez polskie jednostki naukowe szeroko zakrojonej międzynarodowej wymiany myśli i doświadczeń naukowych.

Decyzję o założeniu czasopisma „Szkoły Akademickie" podjęto 11 grudnia 1926 roku na zjeździe Stałej Delegacji Zrzeszeń i Związków Profesorów Szkół Akademickich. W skład tego porozumienia wchodziły, na zasadzie

[21] Oskar Halecki (1891-1973), historyk, mediewista, absolwent UJ. W latach 1919-1939 profesor na Uniwersytecie Warszawskim, a w 1931-1939 Szkoły Nauk Politycznych. W latach 1922-1924 sekretarz Komitetu Współpracy Intelektualnej Ligi Narodów. Od 1929 r. członek PAU, działacz emigracyjny. W grudniu 1939 r. został rektorem polskiego uniwersytetu w Paryżu. Następnie przebywał w USA, gdzie zmarł. M. Wierzbicka, *Halecki Oskar*, [w:] *Słownik historyków polskich*, Warszawa 1994, s. 173-174.

[22] E. Kula, M. Pękowska, *Działalność Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w dwudziestoleciu międzywojennym na rzecz międzynarodowej współpracy intelektualnej*, Studia Edukacyjne, 2016, 39, s. 413-431.

dobrowolności, związki i zrzeszenia profesorów państwowych szkół akademickich. W swoim statucie związek określił cele oraz sposoby działania. Za nadrzędny cel uznano reprezentowanie interesów szkolnictwa wyższego oraz profesorów szkół akademickich w sprawach wykraczających poza ich lokalny zakres działania. Przede wszystkim postanowiono:

> zajmować się ochroną i rozwojem kultury duchowej oraz popieraniem spraw nauki i sztuki, popierać potrzeby szkół akademickich, zadbać o zapewnienie profesorom szkół akademickich odpowiedniego ich zawodowi stanowiska w społeczeństwie, tudzież o ochronę interesów materialnych i gospodarczych, zajmować się sprawami przedstawionymi jej przez zrzeszenia i związki profesorów[23].

Cele te realizowano przez: wnoszenie memoriałów i petycji do ciał ustawodawczych i władz centralnych, organizowanie międzyuczelnianych zjazdów profesorów szkół akademickich dla spraw naukowych, organizacyjnych i zawodowych, prowadzenie akcji wydawniczej i prasowej[24]. Czasopismo „Szkoły Akademickie" było więc jedną z inicjatyw środowiska akademickiego na rzecz wzmocnienia uczelni wyższych. Jak podaje P. Hübner, tytuł pisma podkreślał szczególną pozycję szkół akademickich wobec ogółu szkół wyższych, które promowało Ministerstwo WRiOP[25]. W założeniu czasopismo miało być kwartalnikiem. Jednak na przestrzeni trzech lat, to jest od 1927 do 1930 roku, kiedy było publikowane, ukazało się jedynie 10 numerów tego periodyku. Wszystkie zeszyty były zdominowane przez materiały kronikarskie, ukazujące działalność naukową poszczególnych uczelni. Wśród nich były również dość liczne informacje personalne. W czasopiśmie przekazywano też informacje dotyczące życia instytucji i towarzystw naukowych. Były to więc głównie dane faktograficzne. W 1930 roku Ogólny Zjazd Delegatów Zrzeszeń Profesorów i Docentów postanowił przekształcić kwartalnik „Szkoły Akademickie" w rocznik. Miał on mieć charakter kroniki uniwersyteckiej, bez dotychczasowych działów, w którym zamieszczano by przede wszystkim artykuły związane z aktualnymi problemami szkolnictwa wyższego. Ostatni, 10. zeszyt „Szkół Akademickich", opublikowany w 1930 roku, zawierał zmieniony układ treści. Jednak rocznik nie był kontynuowany[26].

Komitet redakcyjny „Szkół Akademickich" tworzyli przedstawiciele różnych środowisk naukowych. Byli to: wspomniany już Jan Sosnowski (Warsza-

[23] „Szkoły Akademickie. Organ Stałej Delegacji Zrzeszeń i Związków Profesorów Szkół Akademickich w Polsce", z. 1, red. K. Hrynakowski, Poznań 1927, s. 44.

[24] *Statut Stałej Delegacji Zrzeszeń i Związków Profesorów Szkół Akademickich w Polsce*, „Szkoły Akademickie" 1927, z. 1, s. 44.

[25] P. Hübner, *Rola periodyków ogólnoakademickich w formowaniu świadomości środowiska akademickiego II Rzeczypospolitej*, „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój", 2018, t. 27, s. 159.

[26] Tamże, s. 159-160.

wa), Jan Krauze[27] (Kraków), Stanisław Loria[28] (Lwów), Stefan Ehrenkreutz[29] (Wilno) i Konstanty Hrynakowski[30] (Poznań). Redakcję i administrację czasopisma umieszczono w Poznaniu.

Redakcja w pierwszej kolejności zwróciła się do władz uniwersytetów polskich z prośbą o podjęcie współpracy z czasopismem i nadsyłanie wiadomości z życia akademickiego poszczególnych szkół. Jako pierwsi na apel odpowiedzieli rektorzy Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Warszawskiego. Senat Uniwersytetu Warszawskiego wytypował ks. prof. Edmunda Burschego[31] do stałej współpracy z czasopismem, a Uniwersytet Jagielloń-

---

[27] Jan Konrad Eligard Krauze (Kelles-Krauze – 1882-1964), absolwent Uniwersytetu Kijowskiego, studiował też w Instytucie Politechnicznym, tytuł inżyniera uzyskał we Lwowie. W latach 1909-1918 docent Politechniki Lwowskiej. W 1916 r. jako sekretarz Polskiego Towarzystwa Politechnicznego we Lwowie wyjechał do Wiednia. W latach 1918-1920 był dyrektorem departamentu technicznego w Oddziale Małopolskim Ministerstwa Przemysłu i Handlu. Od 1920 r. był profesorem maszynoznawstwa w Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Prowadził wykłady na Wyższym Studium Handlowym, Wydziale Rolniczym UJ oraz w krakowskiej ASP. Był jednym z założycieli polskiego Rotary Club. Podczas II wojny światowej aresztowany przez Niemców. Po uwolnieniu uczestniczył w tajnym nauczaniu. W latach 1946-1950 był dziekanem Wydziału Elektromechanicznego AGH. Na emeryturę przeszedł w 1960 r. B. Żongołłowicz, *Dzienniki 1930-1936*, oprac. D. Zamojska, Warszawa 2004, s. 296.

[28] Stanisław Loria (1883-1958), fizyk, stopień doktora uzyskał na UJ w 1907 r. W 1910 r. habilitował się w Krakowie na podstawie rozprawy o magnetooptycznym zjawisku Kerra. Po wojnie należał do grupy naukowców, organizujących polski uniwersytet we Wrocławiu. Od roku 1951 był profesorem Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. M. Puchalik, *Stanisław Loria (1883-1958)*, PSB, t. 17, Wrocław-Warszawa-Kraków 1972, s. 559-561.

[29] Stefan Ehrenkreutz (1880-1945), historyk prawa, profesor i ostatni rektor (od 1939) Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, działacz Polskiej Partii Socjalistycznej, zwolennik linii politycznej Józefa Piłsudskiego, senator III i IV kadencji (1930-1938) II Rzeczypospolitej, wolnomularz. Stopień doktora uzyskał na Uniwersytecie w Lipsku. W l. 1916-1920 wykładał na Wolnej Wszechnicy Polskiej i na Uniwersytecie Warszawskim. Następnie przeniósł się do Wilna, gdzie do 1939 r. prowadził wykłady z historii ustroju i prawa sądowego państwa polsko-litewskiego. Publikował prace z zakresu prawa sądowego polskiego i litewskiego oraz ustroju Litwy. W 1939 r. wybrany na rektora Uniwersytetu Stefana Batorego. A. Śródka, *Uczeni polscy XIX-XX stulecia*, t. I, Warszawa 1994, s. 439-440.

[30] Konstanty Hrynakowski (1878-1938), chemik, farmaceuta, profesor Uniwersytetu Poznańskiego, twórca szkoły analizy termicznej leków. Był jednym z redaktorów czasopisma „Szkoły Akademickie". W 1902 r. ukończył Uniwersytet Kijowski, studiował następnie na Politechnice Kijowskiej. W 1905 r. zesłany do Tomska za udział w rozruchach rewolucyjnych. W latach 1914-1920 prowadził prace naukowe w Getyndze, Monachium i Sztokholmie. Od 1920 na Uniwersytecie Poznańskim (od 1930 – profesor zwyczajny), na Wydziale Lekarskim. Autor 138 prac naukowych opublikowanych w Polsce, Niemczech, Francji i Rosji. Członek międzynarodowych towarzystw chemicznych. K. Maślankiewicz, *Hrynakowski Konstanty (1878-1938)*, PSB, t. 10, s. 55.

[31] Edmund Bursche (1881-1940), teolog ewangelicki, pastor, historyk Kościoła i proboszcz. Studiował na wydziale teologii ewangelickiej na uniwersytecie w Tartu. W roku 1905 ordynowany na pastora Kościoła Ewangelickiego, został diakonem i proboszczem różnych gmin ziemi łódzkiej. W roku 1915 zesłany w głąb Rosji, skąd powrócił w roku 1918. W latach 1919-1920 studiował teologię na uniwersytecie w Bazylei. W 1922-1939 pięciokrotnie

ski jako stałego korespondenta zgłosił Jana Regułę, sekretarza Uniwersytetu. Z czasem na apel redakcji czasopisma odpowiedziały prawie wszystkie szkoły akademickie[32].

W pierwszym numerze opublikowano tekst zatytułowany *Zamiast programu*, określając w nim charakter pisma:

> „Szkoły Akademickie" będą przede wszystkim przynosiły sprawozdania z działalności poszczególnych związków i zrzeszeń profesorów oraz z działalności Stałej delegacji. Poza tym pragniemy zamieszczać w nich wiadomości o naukowej i nauczycielskiej działalności pracowni i profesorów szkół akademickich, o warunkach ich pracy, o trudnościach z jakimi się zmagają, o potrzebach ich warsztatów i postępach, jakimi mogą się wykazać. Sądzimy, że zbyteczna jest dyskusja nad tym czy takie wzajemne informowanie się o tym wszystkim, co stanowi treść naszego życia i naszych wysiłków, jest potrzebne i czy będzie pożyteczne. Twierdzimy tylko, że im więcej będziemy o sobie wiedzieli, im lepiej będziemy znali nastroje i dążenia poszczególnych środowisk życia akademickiego, tym prędzej do możliwości skoordynowanej współpracy, zarówno w dziedzinie nauczania, jak i na polu produkcji naukowej. Profesorowie szkół akademickich, uczeni i rutynowani specjaliści w różnych dziedzinach wiedzy i sztuki zawodowej, są z natury rzeczy indywidualistami. Silnie podkreślone różnice temperamentów i właściwości intelektualnych występować muszą u nas w Polsce współczesnej w naszym gronie tym wybitniej, że przeważnie przybyliśmy tu niedawno ze wszystkich stron świata, że wychowaliśmy się w różnych szkołach, nasiąkliśmy różnymi tradycjami i przywykliśmy do różnych warunków pracy. Dziś pracujemy przy jednym warsztacie, owiani wspólną chęcią służenia nauce i Państwu, spotykamy wszyscy te same trudności, wynikające ze stanu kultury naszego społeczeństwa, niedoświadczenia naszej młodej administracji i ubóstwa naszego Skarbu – lecz walczymy z nimi pojedynczo. Musimy nauczyć się walczyć i pracować społem. Wymaga tego przede wszystkim dobro sprawy, której służymy. Jeśli zadaniem naszym jest wykształcenie zastępów wysoko wykwalifikowanej inteligencji, założenie trwałych podwalin pod rozwój polskiej nauki i polskiego przemysłu oraz zapewnienie państwu warunków produktywnego życia gospodarczego i możliwości skutecznej obrony, jeśli zadania tego chcemy i musimy dokonać szybko i sprawnie w ciężkich warunkach materialnych, przeto jasnym jest, że nie wolno nam marnować sił i środków na wysiłki indywidualne[33].

Planowano, że obok wiadomości z życia naukowego i uniwersyteckiego w Polsce, czasopismo będzie publikowało wiadomości o ważniejszych zdarzeniach w sferach naukowych i uniwersyteckich wszystkich krajów. Informacje te miały być jak najdokładniejsze, aby mogły zawierać wszystkie

pełnił obowiązki dziekana Wydziału Teologii Ewangelickiej Uniwersytetu Warszawskiego. W 1929 r. powołany na profesora teologii ewangelickiej na tejże uczelni. W 1930 r. otrzymał godność doktora honoris causa uniwersytetu w Bazylei. W 1939 został aresztowany przez Gestapo i zesłany do KZ Oranienburg, a później do KZ Gusen, gdzie zmarł. E. Szulc, *Cmentarz Ewangelicko-Augsburski w Warszawie. Zmarli i ich Rodziny*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.

[32] „Szkoły Akademickie" 1927, z. 1, s. 1.

[33] S. Loria, *Zamiast programu*, „Szkoły Akademickie" 1927, zeszyt 1, s. 3.

przejawy prądów, dążeń i zamierzeń naukowych czy dydaktycznych w Europie, Ameryce i Azji. Próbowano także stworzyć ramy do swobodnej dyskusji na temat spraw dotyczących organizacji pracy naukowej i nauczycielskiej w szkołach akademickich oraz kwestii ściśle zawodowych. Miały przybierać one formę „Listów do Redakcji" oraz krótkich, zwięzłych artykułów. Zakładano, że znajdą się w nich poglądy środowisk akademickich na sprawy zasadniczej wagi, jak nowa organizacja studiów, nowelizacja ustawy o szkołach akademickich, przygotowanie młodzieży wstępującej do szkół wyższych, czy też rzeczowa krytyka rozporządzeń i gospodarki finansowej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wyrażano nadzieję, że „Szkoły Akademickie" będą „najwłaściwszym terenem dla rzucenia niejednej pożytecznej inicjatywy"[34].

Środowisko akademickie podjęło w pierwszym rzędzie starania o złagodzenie negatywnych skutków zmian, jakie miały wówczas miejsce w szkolnictwie wyższym. 31 stycznia 1926 roku, na pierwszym posiedzeniu Stałej Delegacji Zrzeszeń i Związków Profesorów Szkół Akademickich w Polsce, zdecydowano o przygotowaniu w imieniu środowiska akademickiego „memoriału rzeczowego", adresowanego do władz centralnych. Podniesione zostały w nim kwestie dotyczące realnych potrzeb szkolnictwa wyższego oraz poprawy warunków materialnych pracowników naukowych. Środowisko zaniepokojone było bowiem redukcją wydatków rzeczowych i personalnych, wprowadzanych przez tak zwaną ustawę sanacyjną[35]. Szczególnie chodziło o zmniejszenie dotacji na szkoły wyższe, uposażenia pracowników naukowych oraz etaty młodszej kadry akademickiej. Wnioskowano zatem o wyłączenie uposażenia kadry akademickiej z przepisów zrównujących pracowników naukowych z innymi urzędnikami[36]. W wyniku tych działań, przedstawiciele Stałej Delegacji: prof. Ignacy Łyskowski[37], prof. Stefan Pieńkowski[38] i prof. J. Sosnowski przedstawili ministrowi Antoniemu Sujkowskie-

[34] „Szkoły Akademickie" 1927, z. 1, s. 3-4.

[35] Ustawa z 22 grudnia 1925 r. o środkach zapewnienia równowagi budżetowej. DzU 1925 nr 129 poz. 918

[36] „Szkoły Akademickie" 1927, z. 1, s. 13-15.

[37] Ignacy Koschembahr-Łyskowski (1864-1945), prawnik cywilista, romanista. Studia prawnicze ukończył w Berlinie w 1888 r. Od 1900 r. kierował katedrą prawa rzymskiego w Uniwersytecie Lwowskim. Członek Komisji Kodyfikacyjnej II Rzeczypospolitej, w latach 1923-1924 rektor Uniwersytetu Warszawskiego. W 1930 r. uzyskał tytuł doktora honoris causa Uniwersytetu Wileńskiego, a w 1934 r. Uniwersytetu w Nancy. K. Bukowska, *Łyskowski (Koschembahr-Łyskowski) Ignacy (1864-1945)*, PSB, t. 18, Wrocław – Warszawa – Kraków 1973, s. 605–606.

[38] Stefan Pieńkowski (1883-1953), fizyk, rektor Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1925–1926, 1933–1936 oraz 1945–1947. Od 1937 r. członek honorowy rumuńskiej akademii nauk w Bukareszcie. Od 1952 r. członek rzeczywisty Polskiej Akademii Nauk. K. Szymborski, *Pieńkowski Stefan (1883-1953)*, PSB, t. 26, Warszawa-Kraków 1981, s. 127-129.

mu[39] stanowisko środowiska akademickiego[40]. Jako najistotniejszą podkreślili kwestię zwiększenia dotacji na szkoły wyższe i systematyczne ich wypłacanie. Wnioskowali także o zmianę zapisów ustawy, dotyczących kadry akademickiej. Prosili także, aby Ministerstwo uznało Stałą Delegację jako ciało doradcze i konsultowało decyzje dotyczące szkolnictwa wyższego z tym gronem. Jednakże, trwające kilka miesięcy pertraktacje środowiska akademickiego z rządem nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Przywrócono jedynie wynagrodzenia rektorów i dziekanów, podobnie jak dyrektorów szkół średnich i prezesów sądów. Podjęto także rozmowy z Departamentem Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie emerytur profesorów i zmian w nowelizowanej w tym czasie Ustawie Emerytalnej[41].

Przedstawione wyżej kwestie podnoszono również na zjeździe rektorów szkół akademickich, który odbył się 15 stycznia 1927 roku w Krakowie. W trakcie obrad przedstawiono stan i potrzeby szkolnictwa wyższego w Polsce. Szczególną uwagę poświęcono nowelizacji ustawy o szkołach akademickich, a wnioski z dyskusji postanowiono przedstawić senatom szkół akademickich. Ustalono także, że wszystkie szkoły akademickie będą w sposób jednolity interpretowały i wykonywały zapisy ustawy. Podjęto też starania, aby władze centralne uznały zjazdy rektorów przez wprowadzenie odpowiedniego zapisu do ustawy lub na drodze rozporządzenia ministerialnego[42].

Problemy te znalazły odzwierciedlenie w publikacjach zamieszczanych na łamach czasopisma „Szkoły Akademickie". Już w pierwszym numerze opublikowano tekst Jana Krauzego pod tytułem *Unifikacja szkolnictwa wyższego*. Podkreślił on, że w organizacji tego szkolnictwa stwierdzić można dwa zasadnicze kierunki: „nowszy koncentracyjny i starszy decentracyjny"(!). W opinii profesora, powstanie systemu zdecentralizowanego spowodowane było ekskluzywnym stanowiskiem starych europejskich uniwersytetów, które nie chciały uznać nowej gałęzi wiedzy – wiedzy technicznej. Tym samym, nie akceptowały nowo tworzonych instytucji kształcenia technicznego. Autor poddał analizie te dwie koncepcje organizacji szkolnictwa wyższego,

[39] Antoni Sujkowski (1867-1941), studiował na wydziale matematyczno-fizycznym Uniwersytetu w Kijowie. Nauczyciel i kierownik w prywatnych szkołach średnich w Królestwie Polskim. W czasie I wojny światowej był w Polskiej Organizacji Wojskowej. Uczestnik paryskiej konferencji pokojowej. W latach 1919-1939 profesor SGH w Warszawie, w tym czasie w latach 1929-1931 był tam rektorem. Współzałożyciel Instytutu Badań Spraw Narodowościowych. W 1926 r. minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Od 1932 r. prezes Polskiego Towarzystwa Geograficznego. B. Żongołłowicz, *Dzienniki 1930-1936*, s. 506.

[40] Według słów Bronisława Żongołłowicza, A. Sujkowski nie nadawał się na ministra. Kazimierz Bartel powołał go na to stanowisko na usilną prośbę Józefa Piłsudskiego, mimo iż sejm dał Sujkowskiemu votum nieufności. Gabinet upadł po ponad dwóch miesiącach, Sujkowski pełnił bowiem funkcję od 6 lipca do 30 września 1926 r. Tamże.

[41] „Szkoły Akademickie"1927, z. 1, s. 17.

[42] Tamże, s. 40.

prównując doświadczenia krajów zachodnich z polskimi warunkami. Z jego prezentacji wynika, że był zwolennikiem unifikacji szkolnictwa wyższego, upatrując w tym większe możliwości rozwoju dla uczelni[43].

Na łamach czasopisma prezentowano także dane, ukazujące aktualny stan i potrzeby szkół wyższych[44]. Na omawianych wcześniej zjazdach naukowych podnoszono kwestie dużej liczby studentów przyjmowanych do uczelni. Dane statystyczne przesłane przez szkoły wyższe do redakcji czasopisma pokazują, że w roku akademickim 1925/1926 działało w Polsce ogółem 19 szkół wyższych, w tym 8 uniwersytetów, 2 politechniki, 1 akademia górnicza, 2 wyższe szkoły handlowe, 1 instytut dentystyczny, 1 akademia medycyny weterynaryjnej, 1 szkoła nauk politycznych, 1 wyższa szkoła gospodarstwa wiejskiego, 2 akademie sztuk pięknych. Uczelnie te liczyły razem 36 875 słuchaczy. Największą uczelnią był Uniwersytet Warszawski, w którym naukę pobierało 8537 studentów. W roku 1925/1926 Uniwersytet wydał 848 dyplomów. Następne pod względem liczebności studentów uczelnie to Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie, liczący 5999 słuchaczy i Uniwersytet Jagielloński, do którego uczęszczało 5076 studentów.

Dość ciekawie prezentują się dane Uniwersytetu Warszawskiego dotyczące naboru na studia w roku akademickim 1925/1926. Na przykład, na Wydział Prawa wpłynęło 920 podań na 800 wolnych miejsc, więc kandydatów było niewiele więcej od liczby wolnych miejsc (1,15 kandydata na miejsce). Inaczej wyglądała sytuacja na innych wydziałach. Na Wydział Lekarski złożono 376 podań na 130 miejsc, co daje w przybliżeniu 2,9 kandydata na miejsce. Podobnie duża liczba chętnych była na Oddział Farmaceutyczny. Tam na 57 miejsc złożono 234 podania, co stanowiło ponad 4 kandydatów na jedno miejsce. Do Studium Weterynaryjnego z kolei złożono 90 podań na 60 wolnych miejsc, co daje 1,5 kandydata na jedno miejsce. Podobnie duża, bo blisko 3 osoby na jedno miejsce, była liczba chętnych na Wydział Filozoficzny, Sekcję Przyrodniczą. Tam złożono 360 podań na 125 wolnych miejsc[45].

Wspomniana wcześniej Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1920 roku zawierała treści regulujące sprawy związane ze statusem kadry akademickiej. Tworzyli ją nauczyciele akademiccy: profesorowie honorowi, zwyczajni, nadzwyczajni i docenci oraz nauczyciele nieakademiccy – lektorzy. Naczelna władza państwowa mianowała profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych

[43] „Szkoły Akademickie"1927, z. 1, s. 4.

[44] Prezentowane na łamach czasopisma informacje nie są pełnymi danymi odnoszącymi się do szkolnictwa wyższego. Publikowano tu tylko te, które nadsyłane były przez poszczególne ośrodki naukowe. Toteż zamieszczone w poszczególnych numerach wydawnictwa informacje są opracowane w różny sposób, co utrudnia ich analizę. Dlatego też przytaczane przez autorki w dalszej części artykułu statystyki i wykazy są jedynie egzemplifikacją najważniejszych problemów szkolnictwa wyższego w omawianym okresie.

[45] „Szkoły Akademickie", 1927, z. 1, s. 29.

na wniosek rady wydziału, przyjęty przez zebranie ogólne profesorów lub senat uczelni. Do najważniejszych obowiązków profesorskich należało prowadzenie badań i twórczej pracy naukowej, prowadzenie wykładów i ćwiczeń, kierowanie związanymi z katedrą zakładami, prowadzenie seminariów, egzaminowanie z wykładanego przedmiotu oraz uczestniczenie w posiedzeniach rady. Ustawa przewidywała tylko jedną możliwość usunięcia profesora z katedry, kiedy zebranie ogólne profesorów lub senat, po przeprowadzeniu dochodzenia dyscyplinarnego lub postępowania honorowego, podjąłby taką uchwałę popartą dwiema trzecimi głosów. Pozycja profesora była więc niezwykle silnie zabezpieczona.

Ustawa przewidywała prawo szkół akademickich do nadawania niższych stopni naukowych, których nazwy nie określono, a także wyższych, to znaczy stopnia doktora oraz do przyznawania tytułów zawodowych[46]. Na przykład, w omawianym czasie Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, w roku akademickim 1925/1926, na łączną liczbę 837 studentów posiadała 12 katedr obsadzonych przez profesorów zwyczajnych, 10 katedr kierowanych przez profesorów nadzwyczajnych, 1 katedrę kierowaną przez zastępcę profesora i 2 katedry z wakatem. Ponadto, w uczelni pracowało 6 docentów, 22 wykładających, 11 adiunktów, 15 starszych asystentów, 43 asystentów, 43 asystentów płatnych z ryczałtu[47]. Jak wynika z danych Akademii Górniczej w Krakowie, przy uwzględnieniu liczby studentów przyjętych w roku akademickim 1926/1927 na jedną katedrę przypadało tam 19,7 studenta, a na jedną „siłę pomocniczą", czyli młodszą kadrę naukową – 15 słuchaczy. Natomiast na jedną katedrę przypadało 1,32 młodszej kadry naukowej, a na jedną siłę kancelaryjną – 55 słuchaczy[48].

Podane w czasopiśmie dane przedstawiają także statystyki kobiet na uczelniach w 1927 roku. Na Uniwersytecie w Poznaniu na ogólną liczbę studiujących 3811 przypadało 737 kobiet. Najwięcej kobiet, bo 338, studiowało na Wydziale Humanistycznym. Natomiast najmniej, bo tylko 8, studiowało na Wydziale Rolniczo-Leśnym. Nieliczna była też grupa kobiet na Wydziale Prawno-Ekonomicznym, ponieważ w liczbie 1436 słuchaczy stanowiły one 55-osobową grupę. Podobna sytuacja występowała na Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie na Wydziale Prawa i Administracji na 1469 studentów były 54 kobiety. Natomiast na Wydziale Filozoficznym kobiety stanowiły 1/3 studiujących: w liczbie 3319 było 1132 kobiet. Ponadto, na wydziale wypromowano 58 doktorów, w tym 19 kobiet[49]. Należy przypomnieć, że w Polsce

[46] W. Sieciński, *Organizacja uczelni akademickich w II Rzeczypospolitej w świetle ustawodawstwa dotyczącego nauki i szkolnictwa wyższego*, Studia Administracyjne, 2017, 9, s. 50.

[47] „Szkoły Akademickie", 1927, z. 1, s. 29.

[48] Tamże, s. 32.

[49] Tamże, s. 31.

dopiero w 1894 roku, na Kongresie Pedagogów Polskich, zaakceptowano wniosek o dopuszczenie kobiet do studiów uniwersyteckich na wszystkich kierunkach[50]. Studia kobiet na Uniwersytecie Jagiellońskim są najlepszą ilustracją procesu przełamywania tradycyjnego modelu żeńskiej edukacji, uzyskania matury, dyplomu uniwersyteckiego i zatrudnienia w wyuczonym zawodzie. O ile dość szybko następowała asymilacja kobiet w grupie studenckiej, to znaczna część profesorów z trudnością akceptowała panie w uniwersytecie. To w pewnym stopniu również wyjaśnia, dlaczego dopiero od lat 30. XX wieku kobiety studiowały na wszystkich kierunkach w krakowskiej uczelni, stopniowo dopuszczane również do karier naukowych. Kobiety od lat 30. stanowiły 30% ogółu studentów. Był to najwyższy wskaźnik studiujących kobiet w tej uczelni[51].

Uwzględniając fakt, że w Drugiej Rzeczypospolitej problemy narodowościowe były dość skomplikowane[52], ciekawie przedstawiają się dane dotyczące wyznania studentów ówczesnych szkół wyższych. Na przykład, na Politechnice w Krakowie w roku akademickim 1925/1926 na ogólną liczbę 3827 słuchaczy 3199 było wyznania rzymskokatolickiego, 383 mojżeszowego, 129 ewangelicko-augsburskiego i 101 prawosławnego. Natomiast, wyznania greckokatolickiego było 2 studentów, podobnie jak anglikańskiego i staroobrzędowców. Ponadto, studiowały tam 3 osoby kościoła ormiańskiego i 1 baptysta. Bezwyznaniowość deklarowało 5 osób. Natomiast, na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie, na wydziałach teologicznym, prawa, lekarskim, humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym studiowało 5605 osób. W tej liczbie 921 osób stanowili słuchacze wyznania greckokatolickiego. Podobnie kształtowały się dane na Akademii Górniczej w Krakowie, gdzie na

---

[50] J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939 i n.; W. Jamrożek, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015, s. 38-42.

[51] R. Dutkowa, *Żeńskie gimnazja Krakowa w procesie emancypacji kobiet (1896-1918)*, Kraków 1995 i n.; U. Perkowska, *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894-1939*, Kraków 1994 i n.

[52] Konstytucja marcowa z 1921 roku (Ustawa z 17 marca 1921 roku Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, DzU z 1921 r., nr 44, poz. 267) zawierała szczegółowe postanowienia dotyczące mniejszości narodowych. W art. 95 Rzeczpospolita Polska zapewniła na swoim obszarze zupełną ochronę życia, wolności i mienia wszystkim bez różnicy pochodzenia, narodowości, języka, rasy lub religii. Natomiast w artykule 114 konstytucji podkreślono szczególną rolę wyznania rzymskokatolickiego, będącego religią większości obywateli. Artykuł ten określał w ten sposób jako mniejszość obywateli państwa polskiego, wyznających inną religię niż rzymskokatolicka. Zapisy Konstytucji marcowej, traktujące o wolnościach obywatelskich i ochronie mniejszości narodowych i wyznaniowych, weszły w znacznej części również do Konstytucji kwietniowej z 1935 roku (Ustawa konstytucyjna z 23 kwietnia 1935 r., DzU 1935, nr 30, poz. 227). W omawianym okresie 64,8% było wyznania rzymskokatolickiego, prawosławnego 11,8%, greckokatolickiego 10,4%, mojżeszowego 9,8%, wyznań ewangelickich 2,6%, innych 0,6%. Za: J. Tomaszewski, *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa 1985, s. 42-49.

wydziałach górniczym i hutniczym studiowało łącznie 470 studentów i wolnych słuchaczy. W tej grupie studentów wyznania rzymskokatolickiego było 433, greckokatolickiego 13, ewangelickiego 12, prawosławnego 12. Narodowość polską deklarowało 445 studentów, rosyjską 3, ukraińską 16, inne 6[53].

W każdym numerze czasopisma można znaleźć informacje o udziale polskich uczonych w ruchu naukowym za granicą. Jak wielokrotnie podkreślano na zjazdach naukowych, ten aspekt pracy środowisk akademickich był bardzo istotny dla jakości pracy naukowej i dydaktycznej oraz znaczenia polskich uniwersytetów na świecie. W pierwszym numerze pisma podano, że w 1927 roku siedmiu polskich uczonych wygłosiło swoje referaty w Europie i USA. Profesor Uniwersytetu Warszawskiego, Eugeniusz Jarra wyjechał do Włoch, gdzie wygłosił szereg wykładów w Padwie i Rzymie na temat: „Wpływ nauki włoskiej na polską myśl prawniczą w wieku XV". Z kolei Wacław Sierpiński, również profesor Uniwersytetu Warszawskiego, miał wykład z dziedziny matematyki na Uniwersytecie w Strasburgu. Profesor Tadeusz Zieliński wygłosił odczyt: „Rolnik w polskiej literaturze : Il contadino nella litteratura Polacca" w Circolo Filologico w Mediolanie, później w Rzymie. Natomiast, prof. Roman Dybowski wyjechał do Chicago, gdzie był zaproszony przez Polish Club. Wygłosił tam w okresie wakacji cykl wykładów z języka i literatury polskiej na tamtejszym uniwersytecie[54]. Z każdym rokiem liczba polskich naukowców wyjeżdżających na uniwersytety zagraniczne wzrastała[55].

Tendencja ta dotyczyła także publikacji polskich uczonych ogłaszanych w językach obcych. Jeszcze w roku 1927 na łamach pierwszego numeru czasopisma informowano o 15 takich publikacjach[56], ogłoszonych głównie w języku francuskim. W kolejnych latach, prawdopodobnie ze względu na ich zwiększoną liczbę, takich danych nie podawano łącznie, lecz były one przypisane do poszczególnych ośrodków oraz instytucji naukowych.

Także polskie uczelnie gościły uczonych z zagranicy. W 1927 roku odwiedziło Polskę dwunastu zagranicznych uczonych, którzy wygłosili cykle wykładów lub pojedyncze prelekcje na tematy z różnych dziedzin wiedzy. Warto pokazać, kto składał wizyty w polskich uczelniach, ponieważ ilustruje to, że odwiedzali nas uczeni z dużych i znaczących uczelni oraz instytutów naukowych. Zatem, Paweł Langevin, profesor fizyki w College de France, wygłosił

[53] „Szkoły Akademickie", 1927, z. 1 s. 29, 32.

[54] „Szkoły Akademickie", 1927, z. 2-3, s. 83.

[55] Z obliczeń własnych danych zamieszczonych w czasopiśmie wynika, że w roku 1928 za granicę wyjechało 23 polskich uczonych. Natomiast w numerze szóstym i siódmym (jeden tom), obejmującym okres tylko od października 1928 do stycznia 1929 roku podano, że z Warszawy na wykłady gościnne, zjazdy naukowe i inne naukowe spotkania wyjechało ponad 40 uczonych, z Krakowa 26, ze Lwowa również 26, z Poznania 19, a z Wilna 14. Tendencja ta utrzymywała się w latach kolejnych.

[56] „Szkoły Akademickie", 1927, z. 2-3, s. 82.

w Warszawie i Poznaniu szereg prelekcji o najnowszych odkryciach w dziedzinie fal ultradźwiękowych i nowoczesnych teoriach zjawisk magnetycznych. Historyk literatury francuskiej, Fortunat Strowski, profesor Sorbony, miał cykl wykładów w Warszawie i Bydgoszczy o odrodzeniu teatru we Francji oraz o współczesnej powieści francuskiej. W auli Uniwersytetu Warszawskiego profesor Francois Delaisi, polityk i ekonomista francuski, mówił na temat problemów współczesnej Europy („Le probleme de l'Europe contemporaine"). Cykl wykładów w Poznaniu i Lwowie miał Julliot de la Morandiere, profesor prawa cywilnego w Uniwersytecie Paryskim. Mówił na temat wprowadzenia prawa francuskiego w Alzacji i Lloraine „L'introduction du droit francais en Alsace et Lloraine". Natomiast H. Lalonel, profesor prawa międzynarodowego w Uniwersytecie Nancy, w Poznaniu miał odczyt: „Le veritable esprit de Locarno" („Prawdziwy duch Locarno"). W Instytucie Francuskim w Warszawie gościł Charles Perez, profesor Uniwersytetu Paryskiego. Głosił referat: „Badanie biologii morskiej we Francji i stacja biologiczna Roscoff Les Rechelches". Pietro de Francisci, profesor Uniwersytetu w Rzymie, miał w Warszawie cykl wykładów „O dogmatycznej i historycznej metodzie badań prawnych" i „ O społecznym podłożu prawa". Swój drugi odczyt miał w Krakowie, gdzie mówił o „Stopniowym upaństwowieniu prawa we Włoszech". Szereg wykładów o stosunku państwa do Kościoła miał w Warszawie dr Kamil Henner, profesor prawa kanonicznego na Uniwersytecie w Pradze. Z kolei, kierownik działu rękopisów Narodowej Biblioteki w Atenach, profesor Temistokles Bolides, wygłosił w Krakowie odczyt: „O bizantyńskich rękopisach i pismach źródłowych". Dwaj profesorowie P. Negulescu i A. Teodorescu z Bukaresztu mieli wykłady w Uniwersytecie Warszawskim „O konstytucji i administracji w Rumunii". Ponadto, profesor Uniwersytetu w Rzymie, tłumacz powieści i poezji polskiej na język włoski Henryk Damiani przybył do Polski na dłużej, w celu bliższego zapoznania się z naszym życiem kulturalnym[57]. W kolejnych latach rosła liczba uczonych z zagranicy odwiedzających polskie uczelnie[58].

Na łamach czasopisma informowano także o aktywności polskich towarzystw naukowych. W pierwszym numerze podano informacje na temat zjazdów, sympozjów, posiedzeń i innych inicjatyw, podejmowanych przez różnorakie towarzystwa naukowe we Lwowie, Warszawie, Wilnie, Krakowie i Poznaniu. Łącznie 24 towarzystwa zorganizowały sesje i spotkania naukowe, na których wygłoszono 46 referatów[59]. W latach kolejnych przybywało

[57] „Szkoły Akademickie", 1927, z. 2-3, s. 83-84.

[58] Z informacji zgłoszonych do wydawnictwa wynika, że do października 1928 roku polskie uczelnie odwiedziło 17 zagranicznych naukowców. Natomiast w numerze szóstym i siódmym (jeden tom), obejmującym okres tylko od października 1928 do stycznia 1929 roku polskie uczelnie gościły aż 22 uczonych ze świata.

[59] „Szkoły Akademickie", 1927, z. 2-3, s. 33-34.

informacji o takich spotkaniach. Na przykład, w numerze szóstym i siódmym z 1928/1929 roku informowano o kilkudziesięciu zjazdach, jednak wyłącznie o tych, które miały zakres ogólnopolski lub międzynarodowy. W grupie tej wymieniano także te spotkania zagraniczne, w których licznie uczestniczyli polscy badacze[60].

Informacje o działalności szkół wyższych zamieszczane na łamach „Szkół Akademickich" były bardzo bogate. Obok już wymienionych, informowano także o mianowaniach, postępowaniach awansowych, zmianach personalnych na katedrach i we władzach uczelni. Przypominano o jubileuszach, nagrodach i odznaczeniach. Pamiętano także o tych, którzy odeszli na zawsze, informując o tych smutnych wydarzeniach w kronice żałobnej. Z czasem zamieszczano w niej także, wzbogacone o przebieg działalności naukowej, biogramy zmarłych, wybitnych przedstawicieli nauki. W czasopiśmie informowano też o ważnych wydarzeniach na uczelniach zagranicznych, podając je w podobny sposób jak informacje o szkołach polskich. Te bogate dane mogą stanowić punkt wyjścia do postawienia kolejnych problemów badawczych, dotyczących funkcjonowania szkolnictwa wyższego i nauki w tym okresie. Stanowią także dobre źródło informacji dla badań biograficznych.

Analiza poszczególnych zeszytów „Szkół Akademickich" wskazuje, że podejmowana na łamach pisma problematyka odgrywała istotną rolę w formowaniu świadomości polskiego środowiska akademickiego. Jak pisał P. Hübner:

> powstały warunki sprzyjające artykulacji narodowych interesów, promowaniu własnej twórczości w języku polskim, pozyskiwaniu publicznej akceptacji ze strony społeczeństwa (…) Odkrywano, że istnieją zasoby osób i instytucji gotowe do działania, tak by powołać desygnaty pojęcia „nauka polska"[61].

Wszystkie te starania polegające na publikowaniu informacji o działalności szkół wyższych w kraju i za granicą miały służyć między innymi mobilizowaniu środowisk akademickich do podnoszenia jakości kształcenia w rodzimych uczelniach. Ponadto, ukazywanie potrzeb poszczególnych szkół akademickich, także materialnych, jednoczyło to środowisko.

BIBLIOGRAFIA

Bajerski A., *Szkolnictwo wyższe międzywojennej Polski. Ujęcie geograficzne*, Poznań 2016.

Bieńkowski W., *Semkowicz Władysław Aleksander, krypt. i pseud. Dr Wł. S., S., SAS, W. S., Wł. S. (1878-1949)*, PSB, t. 36, Warszawa – Kraków 1995.

[60] „Szkoły Akademickie", 1928/1929, z. 6-8, s. 63-69.

[61] P. Hübner, *Rola periodyków ogólnoakademickich*, s. 155.

Bukowska K., Łyskowski (*Koschembahr-Łyskowski) Ignacy (1864-1945)*, PSB, t. 18, Wrocław – Warszawa – Kraków 1973.
Dutkowa R., *Żeńskie gimnazja Krakowa w procesie emancypacji kobiet (1896-1918)*, Kraków 1995.
Dybiec J., *Nie tylko szablą. Nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej 1795-1918*, Kraków 2004.
Hübner P., *Rola periodyków ogólnoakademickich w formowaniu świadomości środowiska akademickiego II Rzeczypospolitej*, „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój", 2018, 27.
Hulewicz J., *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939.
Jamrożek W., *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015.
Jelonek M., Skrzyńska J., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010.
Kula E., Pękowska M., *Działalność Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w dwudziestoleciu międzywojennym na rzecz międzynarodowej współpracy intelektualnej*, Studia Edukacyjne, 2016, 39.
Loria S., *Zamiast programu*, „Szkoły Akademickie" 1927, z. 1.
Massalski A., Kula E., *Polityka edukacyjna: pomiędzy kształceniem i wychowaniem*, [w:] *Stulecie polskiej polityki społecznej 1918-2018*, red. E. Bojanowska i in., Warszawa 2018.
Maślankiewicz K., *Hrynakowski Konstanty (1878-1938)*, PSB, t. 10, Wrocław – Warszawa 1962-1964.
„Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój", Warszawa 1920, t. 3.
Pamiętnik II Zjazdu Naukowego odbytego w Warszawie w dniu 2-3 kwietnia 1927 roku, „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój", Warszawa 1927, t. 3.
Perkowska U., *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894-1939*, Kraków 1994.
Piskurewicz J., *Główne zagadnienia nauki i dydaktyki akademickiej w wypowiedziach uczonych II Rzeczypospolitej*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2015, 1.
Puchalik M., *Stanisław Loria (1883-1958),* PSB, t. 17.
Rostworowski E., *Konopczyński Władysław (1880-1952)*, PSB, t. 13, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967-1969.
Sadowska J., *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej: geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejewiczowskiej*, Białystok 2001.
Sieciński W., *Organizacja uczelni akademickich w II Rzeczypospolitej w świetle ustawodawstwa dotyczącego nauki i szkolnictwa wyższego*, Studia Administracyjne, 2017, 9.
Sroka S.T., *Siedlecki Michał Marian (1873-1940),* PSB, t. 36, Warszawa – Kraków 1996.
Sroka S.T., *Sosnowski Jan Kazimierz (1875-1938),* PSB, t. 40, Warszawa – Kraków 2001.
Stanisław Kot – uczony i polityk, red. A. Fitowa, Kraków 2001.
Statut Stałej Delegacji Zrzeszeń i Związków Profesorów Szkół Akademickich w Polsce, „Szkoły Akademickie. Organ Stałej Delegacji Zrzeszeń i Związków Profesorów Szkół Akademickich w Polsce", Poznań 1927, z. 1.
„Szkoły Akademickie. Organ Stałej Delegacji Zrzeszeń i Związków Profesorów Szkół Akademickich w Polsce", z. 1-10, red. K. Hrynakowski, Poznań 1927-1930.
Szulc E., *Cmentarz Ewangelicko-Augsburski w Warszawie. Zmarli i ich Rodziny*, Warszawa 1989.
Szymborski K., *Pieńkowski Stefan (1883-1953),* PSB, t. 26, Warszawa – Kraków 1981.
Śródka A., *Uczeni polscy XIX-XX stulecia*, t. I, Warszawa 1994.

Taszycki W., *Łoś Jan Nepomucen (1860-1928)*, PSB, t. 18, Wrocław – Warszawa – Kraków 1973.
Tomaszewski J., *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa 1985.
Ustawa z 17 marca 1921 roku Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, DzU z 1921 r., nr 44, poz. 267.
Ustawa z 22 grudnia 1925 roku o środkach zapewnienia równowagi budżetowej, DzU z 1925 r., nr 129, poz. 918.
Wierzbicka M., *Halecki Oskar*, [w:] *Słownik historyków polskich*, Warszawa 1994.
Żongołłowicz B., *Dzienniki 1930-1936*, oprac. D. Zamojska, Warszawa 2004.

Justyna Mrozek
ORCID 0000-0001-6783-9159

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PRZEMIANY POZYCJI KOBIET W PRL-U – WYBRANE KONTEKSTY

Abstract. Mrozek Justyna, *Przemiany pozycji kobiet w PRL-u – wybrane konteksty* [Transitions of Women's Position in the Polish People's Republic – Selected Contexts]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 257-282. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.15

The position of women in the Polish People's Republic changed with respect to earlier historical periods. In this article the author analyzes four aspects of women's lives: education, professional work, family and public sphere. The position of women is compared to the situation of men in each aspect. The analysis shows that there was no legal equality of men and women.

Key words: woman, Polish People's Republic, equality of men and women

Wprowadzenie

Przyjmując perspektywę długiego trwania[1], Europejki właściwie od niedawna dysponują pełnymi prawami obywatelskimi. Dla współczesnych ludzi zaskakująca może być konstatacja, że żyjące na początku XIX wieku brytyjska robotnica, polska mieszczanka i francuska arystokratka, podobnie jak inne kobiety z wszystkich klas społecznych w Europie, pozbawione były praw społecznych i politycznych[2]. Wiek XIX przyniósł jednak zmiany dotyczące uprawnień i wolności kobiet. Zyskały one nie tylko dostęp do szkół wyższych (pierwszym polskim uniwersytetem, który zezwolił kobietom na

[1] Por. F. Braudel, *Historia i trwanie*, Warszawa 1999.

[2] M. Ciechomska, *Od matriarchatu do feminizmu*, Poznań 1996, s. 118-119, cyt. za: A. Wójtewicz, *Kobiety w przestrzeni dziewiętnastowiecznego społeczeństwa. Rekapitulacja*, Litteraria Copernicana, 2017, 2, s. 104.

udział w zajęciach był w 1897 roku Uniwersytet Jagielloński[3]), ale także, na fali industrializacji, coraz częściej podejmowały one pracę zarobkową[4]. Związane było to między innymi z rosnącą aktywnością ruchu kobiecego. Stanowiło to jedynie wstęp do bezprecedensowych przeobrażeń społecznych, jakie miały miejsce w kolejnym stuleciu. Najbardziej doniosłym wydarzeniem XX wieku, z perspektywy walki o równouprawnienie kobiet i mężczyzn, było przyznanie kobietom pełni praw wyborczych. Polska znajdowała się wśród jedenastu europejskich państw, które jako pierwsze zrównały prawa polityczne kobiet i mężczyzn[5]. Poszerzenie katalogu praw dla kobiet wywołało w kraju żywą dyskusję, czy kobiety z otrzymanych praw zrobią odpowiedni użytek, czy nie zaniedbają swych „świętych", domowych obowiązków i czy nie staną się na rynku pracy zagrożeniem dla mężczyzn[6]. W tamtym czasie Polki zarabiały około 40% mniej niż mężczyźni[7], a ich ambicje zawodowe bardzo często lekceważono, przedkładając nad nie role matki i żony.

Zarówno w okresie pierwszej, jak i drugiej wojny światowej, państwa Zachodu zachęcały kobiety do zastępowania mężczyzn na ich dotychczasowych stanowiskach pracy. Nie łączono jednak tych zabiegów z równouprawnieniem. Żony, matki i córki miały przejąć obowiązki mężczyzn jedynie na czas ich nieobecności, a po zakończeniu walk posłusznie wrócić do tradycyjnie przypisanych im funkcji. Państwa komunistyczne, w tym Polska, wyznaczyły jednak kobietom nowe role, wynikające z właściwej tym krajom ideologii[8]. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie sytuacji kobiet w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Analizie poddane zostaną jego cztery obszary kobiecego życia: edukacja, praca zawodowa, rodzina oraz sfera publiczna.

Kobieta w szkole – edukacja dla wybranych

Jednym z haseł głoszonych przez państwo socjalistyczne była idea równości wszystkich obywateli, polegająca między innymi na zapewnieniu każde-

[3] U. Perkowska, *Formacja zawodowa i intelektualna studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego*, [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, red. A. Żarnowska, Z. Szwarc, Warszawa 1995, cyt. za: M. Fuszara, *Polish women's fight for suffrage*, [w:] *The Struggle for Female Suffrage in Europe: Voting to Become Citizens*, red. R. Rubio-Marín, B. Rodriguez-Ruiz, Leiden – Boston 2012, s. 145.

[4] D. Gardey, *Time and Women's Work: Historical Periodisations*, [w:] *The Gendering of Inequalities: Women, Men and Work*, red. J. Jenson, J. Laufer, M. Maruani, New York 2000, s. 38.

[5] M. Niewiadomska-Cudak, *Walka o prawa wyborcze kobiet w Polsce*, Pedagogika Rodziny, 2013, 3, s. 62.

[6] M. Fuszara, *Polish women' s fight for suffrage*, s. 147.

[7] P. Szewczyk, *Posełkinie w służbie RP*, „Newsweek. Wydanie specjalne: Stulecie praw kobiet" 2018, 2, s. 19.

[8] M. Fidelis, *Kobiety, komunizm i industrializacja w powojennej Polsce*, Warszawa 2015, s. 148.

mu równych szans życiowych[9]. Egalitaryzm ten objął swym zasięgiem również kobiety. Płeć miała już nigdy więcej nie stać na drodze do samorealizacji jednostki, a katalog praw kobiet i mężczyzn miał zostać zunifikowany. Dano temu wyraz w konstytucji z 1952 roku, gdzie podkreślono równy mężczyźnie status kobiety odrębnym artykułem, wyliczającym jej prawa. Wśród nich znalazło się prawo do nauki. Władze szczególnie chełpiły się powszechną edukacją dla kobiet. W jednej z kronik filmowych tamtych czasów można usłyszeć takie słowa lektora:

> Wczoraj klasy panujące wyznaczały kobiecie jedynie ochłapy praw ludzkich. Dziś w Polsce Ludowej kobieta po raz pierwszy czuje serdeczną opiekę państwa. Wczoraj kłamano o powołaniu do tzw. „babskich zajęć". Dziś otwarły się przed kobietą nieograniczone możliwości nauki[10].

Należy zauważyć, że edukacja szkolna w państwie komunistycznym miała do odegrania konkretną, jakże istotną rolę. Jej zadaniem było ukształtowanie człowieka oddanego systemowi, myślącego i postępującego zgodnie z wykładnią partii. Stąd w programach nauczania pojawiły się takie lekcje ideowo-polityczne, jak: nauka o Polsce i świecie współczesnym czy wychowanie obywatelskie, pozostałe przedmioty zaś poddano ideologizacji[11] tak, by uczeń nie miał wątpliwości, że socjalizm jest najdoskonalszym ustrojem społecznym. Dołożono zatem wszelkich starań, aby edukacja szkolna objęła swym zasięgiem jak największą grupę obywateli, bez względu na ich płeć, miejsce zamieszkania, czy sytuację finansową. Konstytucja z 1952 roku gwarantowała *powszechne, bezpłatne i obowiązkowe szkoły podstawowe*[12], a ich gęsta sieć stwarzała nowe możliwości dla mieszkańców wsi[13]. Przedstawiciele klas robotniczej i chłopskiej, stanowiący fundament socjalistycznego społeczeństwa, mogli liczyć zarówno na internaty, zapomogi i stypendia, jak i na dodatkowe punkty za pochodzenie podczas rekrutacji na wyższe uczelnie. Ubolewała nad tym faktem pewna 19-latka, która w liście do redakcji kobiecego czasopisma skarżyła się, że jako córka lekarzy, czyli inteligencji, ma utrudniony wstęp na studia do Akademii Medycznej[14].

Kobiety PRL-u dostrzegały szanse, jakie niosło ze sobą wykształcenie. Oto wypowiedź uczennicy liceum ogólnokształcącego, pochodzącej z robotniczego środowiska:

---

[9] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowe*j, Poznań 1975, s. 5.

[10] Polskie Kroniki Filmowe: *Kobiety naszych dni*, J. Zelnik, 1951.

[11] K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006, s. 145-146.

[12] DzU 1952, nr 33, poz. 232, art. 61.

[13] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, Warszawa 1969, s. 65.

[14] „Kobieta i życie", 18 maja 1983, s. 5.

> Szczęście w życiu – to chyba rodzina, miłość i praca w ulubionym zawodzie. Chociaż wielu ludzi mówi, że miejsce kobiety jest w domu, nie biorą jednak pod uwagę poglądów samych kobiet na tę sprawę. Przede wszystkim zaś poglądów młodego pokolenia kobiet. Tych, które ukończyły lub kończą szkoły średnie lub wyższe. (…) My chcemy osiągnąć własną, niezależną pozycję ekonomiczną, społeczną i zawodową[15].

Media wspierały kobiety w dążeniu do zdobycia wykształcenia i podnoszenia swoich kwalifikacji. Już w pierwszym numerze „Przyjaciółki", który ukazał się w 1948 roku, zachęcano czytelniczki do podejmowania kursów doszkalających i zadbania o swoją edukację[16]. Od tego wydania na łamach czasopisma pojawiały się rubryki „Uczymy zawodu" oraz „Uniwersytet domowy". Również kronika filmowa zaangażowała się w tę kampanię. Odcinek z 1951 roku prezentował sylwetkę włókniarki, przodowniczki pracy, której dyrektor zaproponował naukę w technikum, bowiem, jak przekonywał głos z off-u: *Trzeba nadrobić braki, gdy burżuazja zamykała przed robotnikami dostęp do nauki*[17]. Jednak nie wszystkie kobiety decydowały się na dalszą edukację. W 1970 roku kobiety stanowiły 27,4% absolwentów kursów zawodowych dla osób pracujących[18]. Janina Waluk wymienia następujące czynniki, które utrudniały kobietom zdobycie wykształcenia: popyt na nisko kwalifikowaną siłę roboczą, niemożność pogodzenia nauki z obowiązkami domowymi czy zawodowymi oraz społeczne przekonanie o powołaniu kobiety do ról żony i matki, do których wypełniania dyplomy naukowe nie są niezbędne[19].

Zestawiając statystyki ukazujące poziom wykształcenia kobiet przed drugą wojną światową oraz w czasach PRL-u, oczywista jest konstatacja, iż w Polsce Ludowej edukacyjne losy kobiet były znacznie pomyślniejsze. W porównaniu z rokiem 1938, w 1966 liczba uczennic liceów ogólnokształcących wzrosła dwukrotnie (z 95 tysięcy do 222 tysięcy), zaś szkół wyższych – przeszło siedmiokrotnie (z 14 tysięcy do 105 tysięcy)[20]. Roman Wieruszewski podaje jeszcze inne wyliczenia, które jego zdaniem niezbicie świadczą o awansie kobiet PRL-u. Mianowicie, w 1960 roku 39,5% pań w przedziale wiekowym 18-24 posiadało wykształcenie ponadpodstawowe, zaś w grupie 50+ legitymowało się nim jedynie 8,9% kobiet[21].

---

[15] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 16.

[16] W. Ratyńska, *Od nowa*, „Przyjaciółka", 21 marca 1948, s. 3.

[17] Polskie Kroniki Filmowe: *Kobiety naszych dni*.

[18] „Rocznik Statystyczny" 1971, s. 487, cyt. za: R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 101.

[19] J. Waluk, *Płaca i praca kobiet w Polsce*, Warszawa 1965, s. 148-149.

[20] *Kobieta w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1968, s. 21-22, cyt. za: K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 5.

[21] *Kobieta w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, s. 14, cyt. za: R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 99.

Warto także porównać sytuację edukacyjną kobiet i mężczyzn żyjących w Polsce Ludowej. W latach 70. XX wieku, po ukończeniu szkoły podstawowej, większość dziewcząt rozpoczynała naukę w liceach, zaś chłopcy chętniej wybierali szkoły zawodowe. W semestrze 1973/1974 dziewczęta stanowiły 72% wszystkich uczniów szkół ogólnokształcących[22]. Jak słusznie zauważył Roman Wieruszewski, to właśnie spośród absolwentów tego typu szkół rekrutują się przyszli słuchacze wyższych uczelni, zatem kobiety powinny dominować wśród studentów[23]. Tymczasem, w roku akademickim 1973/1974 udział kobiet wśród studiujących wynosił 47%[24]. Taki stan rzeczy spowodowany mógł być zarzuceniem przez kobiety dalszej edukacji na rzecz pracy zawodowej bądź podjęciem obowiązków rodzinnych, ale także istniejącymi limitami przyjęć na studia według kryterium płci. Otóż, podczas naboru na akademie medyczne na kierunek lekarski oraz na uczelnie rolnicze obowiązywał 50% podział miejsc dla każdej z płci. Niektóre wydziały szkół rolniczych przeznaczały nawet dla kobiet jedynie 25% miejsc. Takie postępowanie ewidentnie naruszało konstytucyjną zasadę równouprawnienia płci[25]. Na podobną refleksję polskiego wymiaru sprawiedliwości trzeba było czekać aż do 1987 roku. Wówczas to Trybunał Konstytucyjny pozytywnie rozpatrzył skargę kobiety, która, choć uzyskała lepsze wyniki podczas egzaminów wstępnych na akademię medyczną od wielu mężczyzn, przegrała z nimi walkę o indeks. Minister Zdrowia i Opieki Społecznej, broniący tychże limitów, powoływał się między innymi na brak u kobiet odpowiednich do zawodu cech psychofizycznych oraz niemożność pełnienia przez kobiety-lekarzy całonocnych dyżurów nad chorymi z uwagi na ich obowiązki macierzyńskie[26].

Na zakończenie tej części słów kilka o preferowanych przez ówczesne kobiety kierunkach kształcenia. Niemalże całkowicie sfeminizowane były szkoły zawodowe o profilu włókienniczym, usługowym, odzieżowym, gastronomicznym oraz związane ze służbą zdrowia. Małą popularnością wśród dziewcząt cieszyły się zaś ZSZ o kierunku elektrycznym, mechanicznym, budowlanym i komunikacyjnym[27]. W publikacjach z tamtego okresu chętnie donoszono, iż 1/3 uczennic technikum kształci się w typowo męskich zawodach, jak poligrafia, geodezja, melioracja, co miało potwierdzać tezę o rów-

[22] „Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1973/1974", Warszawa 1974, s. 53, cyt. za: R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 81.

[23] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 90.

[24] „Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1973/1974", s. 130, cyt. za: R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 89.

[25] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 94-96.

[26] M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, Warszawa 2007, s. 52-53.

[27] *Młodzież w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1972, s. 112, cyt. za: R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 81.

nouprawnieniu płci[28]. Ówczesne kobiety najchętniej natomiast studiowały w wyższych szkołach pedagogicznych, nauczycielskich i akademiach medycznych[29].

Kobieta w pracy – gorsza płeć

W PRL-u, jak w każdym kraju komunistycznym, panował kult pracy. Na miano prawdziwego obywatela zasługiwał ten, kto siłą swych rąk i umiejętności budował socjalistyczną ojczyznę i przyczyniał się do narodowego dobrobytu. Fakt ten podkreślono w konstytucji PRL z 1952 roku, gdzie czytamy, że Polska Rzeczpospolita Ludowa jest republiką ludu pracującego i to doń należy władza w państwie[30].

W związku z propagowaną w tamtych czasach ideą równouprawnienia płci, kobietom zagwarantowano zarówno, opisywane już, prawo do edukacji, jak i podjęcia pracy zarobkowej. Powoływano się wówczas na poglądy w tej kwestii Marksa czy Lenina, którzy byli zdania, że tylko praca jest w stanie wyzwolić kobietę i postawić ją na równi z mężczyzną[31]. Za tymi szumnymi hasłami, propagującymi pracę zawodową kobiet, kryło się prozaiczne wytłumaczenie – niedobory siły roboczej, uciążliwe zwłaszcza tuż po wojnie. W okresie odbudowy kraju oraz pierwszego etapu industrializacji i realizacji w 1950 roku planu 6-letniego, cenny był każdy pracownik. To wtedy wprowadzono, wciąż podwyższane, normy wydajności i promowano przodowników pracy, którzy te normy przekraczali[32].

Rezerwuarem siły roboczej była po wojnie wieś. Powstał zatem pomysł sprowadzenia stamtąd ludności do miast i zatrudnienia ich przy wielkich budowach, a potem w przemyśle[33]. Z szansy tej skorzystało wiele młodych kobiet. Zakwaterowane w hotelach robotniczych, mimo panującej tam ciasnoty, chwaliły sobie stołówkowe posiłki, codziennie zmienianą pościel. Odkryły również, nieznane im dotąd na wsi, zjawisko czasu wolnego, który można było wykorzystać na wizyty w salonie fryzjerskim czy kosmetycznym[34]. W oderwaniu kobiet od ich rodzin i lokalnej społeczności władza upatrywała

[28] „Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1968/1969", Warszawa 1969, s. 380-381, cyt. za: K. Wrochno, *Problemy pracy kobiet*, Warszawa 1971, s. 28.

[29] Wyniki doboru kandydatów na I rok studiów wyższych w latach 1969/1970 i 1970/1971 – Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, s. 20, cyt. za: R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 91.

[30] DzU 1952, nr 33, poz. 232.

[31] K. Wrochno, *Problemy pracy kobiet*, s. 12.

[32] R. Śniegocki, *Historia. Burzliwy wiek XX*, Warszawa 2006, s. 253.

[33] J. Kuroń, J. Żakowski, *PRL dla początkujących*, Wrocław 2004, s. 66-67.

[34] *Górniczek siłą pod ziemię nie wpychali*, z M. Fidelis rozmawia A. Leszczyński, „Wysokie Obcasy", 11 czerwca 2011, s. 39.

natomiast szansę na zastąpienie, funkcjonującego na wsi, starego porządku, nowymi, socjalistycznymi wartościami[35].

Do akcji propagandowej, która miała zachęcić kobiety do podjęcia pracy, zaangażowano środki masowego przekazu. W czasopismach kobiecych przekonywano: *Mężczyzna o wiele więcej szanuje żonę, która zarabia*![36] Na ich łamach prezentowano także portrety kobiet-robotnic, wzbogacone o wymowne komentarze, takie jak ten:

> Dioniza uśmiecha się radośnie. Nie ulega wątpliwości, że ta ciężko, ale z zapałem pracująca kobieta, po raz pierwszy w swym życiu tu, w tej hałaśliwej hali roboczej, czuje się w pełni szczęśliwa[37].

Powołując się na równouprawnienie, pozwolono kobietom pełnić profesje zarezerwowane wcześniej tylko dla mężczyzn. Na przykład, pracownice kopalni mogły porzucić wymagający fizycznie etat na powierzchni i zjechać pod ziemię, gdzie wykonywały pracę zmechanizowaną i lepiej wynagradzaną[38]. To właśnie w okresie stalinizmu powstały plakaty z podobizną traktorzystki, a kroniki filmowe informowały o kobietach-tokarzach i przodowniczkach pracy[39]. Jeden z najbardziej znanych filmów tamtych czasów, bijący rekordy oglądalności w kinach, *Przygoda na Mariensztacie*, opowiadał o pochodzącej ze wsi dziewczynie, która zapragnęła zostać murarzem i odbudować zniszczoną podczas wojny stolicę. Bohaterce udało się przekonać do tego pomysłu wcześniejszych oponentów dopiero wtedy, gdy przekroczyła normy wydajności. Kampania medialna przyniosła spodziewane efekty. W latach 1952-1955 liczba pracujących kobiet wzrastała szybciej niż mężczyzn. W 1950 roku 31,2% Polek przypadało na 100 zatrudnionych, a w 1954 – 33%[40]. Dla porównania, przed wojną te statystyki wyglądały następująco: w 1931 – 22,4%, w 1939 – 23,5%. W II RP czynne zawodowo kobiety były w większości niezamężne i wykonywały nisko kwalifikowaną pracę, uzyskując za nią niskie uposażenie. Zazwyczaj pracowały w charakterze służących, robotnic i krawcowych[41].

Sytuacja kobiet na rynku pracy uległa zmianie po październikowej odwilży 1956 roku. Zelżały terror i represje, a władza zrozumiała, że do podtrzymania systemu niezbędne jest podjęcie negocjacji ze społeczeństwem. Reżimowi najbardziej zależało na opinii wykwalifikowanych robotników, stanowiących fundament społeczeństwa socjalistycznego. Byli to w większo-

---

[35] M. Fidelis, *Kobiety, komunizm i industrializacja w powojennej Polsce*, s. 116.

[36] W. Ratyńska, *Od nowa*, s. 3.

[37] *Trzy kobiety pracujące dla Nowej Huty*, „Kobieta i Życie", 20 czerwca 1953, s. 3.

[38] *Górniczek siłą pod ziemię nie wpychali*, z M. Fidelis rozmawia A. Leszczyński, s. 38.

[39] Polskie Kroniki Filmowe: *Kobiety naszych dni*, J. Zelnik, 1951.

[40] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 111.

[41] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, Warszawa 1974, s. 62-63.

ści mężczyźni, którzy pragnęli powrotu do tradycyjnej hierarchii płci, gdzie kobiety podporządkowane były mężczyznom. Z mediów zaczęły płynąć komunikaty potępiające pracę zawodową kobiet. Żeńskie hotele robotnicze przedstawiano jako miejsce rozpusty, z kolei traktorzystka z plakatu stała się symbolem wynaturzenia, pogwałcenia naturalnego porządku rzeczy. Odsunięto od pracy wiele kobiet pełniących tak zwane „męskie zawody". Górniczki nie mogły już pracować pod ziemią. Ostały się jednak tramwajarki[42]. Za wzór stawiano kobietę domową, troszczącą się o rodzinę i oddaną wychowaniu dzieci[43]. Dyskryminowano kobiety przy awansach i zwalniano bez uzasadnionej przyczyny. Ich udział w zatrudnieniu w 1960 roku wynosił 32,8%[44]. Po odwilży z jednej strony zmniejszono nacisk na osiąganie produkcyjnych norm i sprawniej egzekwowano ochronę macierzyństwa w zakładach pracy, jednocześnie od tego czasu rozpoczęło się przywracanie różnic między kobietami i mężczyznami i znakowanie stanowisk pracy według płci[45].

Kolejny odwrót w polityce zatrudnienia kobiet miał miejsce w latach 60. ubiegłego stulecia. Tym razem środki masowego przekazu, chcąc pogodzić interesy mężczyzn-robotników z zasadami równouprawnienia, przedstawiały role matki i pracownika jako równie ważne, równorzędne[46]. By „matka-Polka" mogła sprostać obydwu zadaniom, położono większy nacisk na rozbudowę sieci placówek opiekuńczo-wychowawczych[47]. Prócz żłobków i przedszkoli, administrowanych przez miasto, powstawały również takie przy zakładach pracy. Opłaty za nie były niewielkie, zaś rodziny w trudnej sytuacji finansowej mogły być z nich zwolnione. W szkołach natomiast funkcjonowały świetlice i stołówki – wszystko to, by łatwiej było kobiecie łączyć obowiązki rodzinne i zawodowe[48]. W 1966 roku wprowadzono ustawę pozwalającą przejść kobiecie na emeryturę pięć lat wcześniej niż mężczyźnie[49]. Od tej pory z emerytury mogła skorzystać kobieta, która ukończyła 60. rok życia i przepracowała co najmniej 20 lat. O pięć lat szybciej mogły skończyć pracę kobiety zatrudnione w nauczycielstwie, służbie zdrowia, służbach łączności i komunikacji[50]. Trudno orzec, czy ustawodawca miał na względzie reguły równouprawnienia płci, czy raczej uznał kobiety za słabsze, a może chciał wskazać kobietom, że ich miejsce jest w domu. Niemniej jednak, w po-

[42] *Górniczek siłą pod ziemię nie wpychali*, z M. Fidelis rozmawia A. Leszczyński, s. 38-40.

[43] D. Markowska, *Rola kobiety polskiej w rodzinie*, [w:] *Kobiety polskie*, red. E. Konecka, Warszawa 1986, s. 200.

[44] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 112-113.

[45] M. Fidelis, *Kobiety, komunizm i industrializacja w powojennej Polsce*, s. 221.

[46] D. Markowska, *Rola kobiety polskiej w rodzinie*, s. 200.

[47] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 113.

[48] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 44-45.

[49] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 54.

[50] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 43.

równaniu z rokiem 1960, w ciągu 10 lat udział kobiet wśród wszystkich zatrudnionych wzrósł o prawie 7%[51].

Lata 70. XX wieku z kolei charakteryzowała orientacja pronatalistyczna. Uznano, że matki powinny spędzić pierwsze lata życia swoich dzieci w domu, potem zaś, bez jakichkolwiek przeszkód, powrócić do pracy[52]. Kobieta ciężarna miała zapewnioną trwałość stosunku pracy[53]. Od czwartego miesiąca ciąży nie mogła pracować w nocy, a od szóstego miesiąca miała prawo domagać się przeniesienia do lżejszej pracy. W 1972 roku wydłużono płatny urlop macierzyński z 12. tygodni do 16. i 18. przy kolejnym dziecku[54]. W tamtym czasie socjolożka Krystyna Knychała postulowała: „podniesienie prestiżu odwiecznej, a mocno w ostatnich latach zdeprecjonowanej roli – gospodyni domu, organizatora życia rodzinnego i bezpośredniego wychowawcy młodego pokolenia"[55].

Jak zauważył R. Wieruszewski, „polskie prawo pracy stoi na stanowisku pełnego zrównania praw kobiet i mężczyzn, z jednoczesnym uwzględnieniem biologicznej funkcji kobiety – macierzyństwa"[56].

W trosce o zdrowie kobiet powstał katalog prac wzbronionych, których wykonywanie mogłoby być szkodliwe dla ich organizmu. Należały doń między innymi etaty w kamieniołomach, kopalnictwie, hutnictwie i przemyśle metalowym. Pracownice mogły także korzystać z opieki zakładowych i międzyzakładowych ambulatoriów[57].

Jak wcześniej wspomniałam, wiele kobiet pochodzących ze wsi postanowiło porzucić rodzinne strony i podjąć pracę w mieście. Te, które zostały, mogły związać swoją karierę zawodową z Państwowymi Gospodarstwami Rolniczymi lub ze spółdzielnią produkcyjną. Zdecydowana większość prowadziła jednak własne gospodarstwo rolne. W 1960 roku na 100 mężczyzn aktywnych w rolnictwie nieuspołecznionym przypadały 52 kobiety[58], natomiast 10 lat później było ich już 127[59].

W PRL-u stopa bezrobocia była nieporównywalnie niska w zestawieniu z danymi z okresu III RP, rzec więc można, że zjawisko bezrobocia w ogóle wtedy nie istniało. Był to wynik prowadzonej wówczas polityki pełnego za-

---

[51] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 107.

[52] D. Markowska, *Rola kobiety polskiej w rodzinie*, s. 200.

[53] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 47.

[54] Tamże, s. 50.

[55] K. Knychała, *Zatrudnienie kobiet w Polsce Ludowej: w latach 1955-1974*, Warszawa 1978, s. 27, cyt. za: M. Fidelis, *Kobiety, komunizm i industrializacja w powojennej Polsce*, s. 268.

[56] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 42.

[57] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 40-41.

[58] Tamże, s. 32-33.

[59] *Kobiety filarem rolnictwa*, „Biuletyn PAP", 4 III 1970, cyt. za: R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowe*j, s. 116.

trudnienia[60]. Jednak wśród 15,2 tysiąca osób poszukujących pracy (1986), 84% z nich stanowiły kobiety[61]. Przy czym, połowa zarejestrowanych w Urzędach Pracy kobiet nie posiadała żadnych kwalifikacji zawodowych[62]. Już w latach 1955-1970 dało się zauważyć rozbieżność między liczbą kobiet chętnych do pracy a liczbą proponowanych im ofert. W dodatku, w tym samym czasie wzrastał popyt na męską siłę roboczą. W 1970 roku na jednego Polaka przypadało 16 propozycji pracy, zaś na jedną Polkę – 0,4[63]. W opinii D. Markowskiej, kobieta nie była pożądanym pracownikiem z uwagi na liczne przysługujące jej przywileje[64]. W związku z zaistniałą sytuacją, w 1965 roku Prezes Rady Ministrów wydał rozporządzenie zakazujące przyjmowania przez pracodawców mężczyzn na stanowiska odpowiednie dla kobiet. Ponadto, zobowiązał ministerstwa do sporządzania spisu etatów dostępnych dla kobiet oraz organizowania dla nich szkoleń zawodowych, zwłaszcza w tak zwanych „męskich zawodach"[65].

Tymczasem, obsada tradycyjnie męskich działów gospodarki przez kobiety wyglądała następująco (dane z 1968 roku): rolnictwo – 24,8%, transport i łączność – 18,8%, budownictwo – 15%, leśnictwo – 11,5%. Do działów sfeminizowanych należały: ochrona zdrowia – 80,2%, instytucje finansowe – 70,7%, oświata – 67,1%, obrót towarowy – 64,1% oraz administracja publiczna – 53,6%[66]. Zawody sfeminizowane cechowała mniejsza konkurencja, ale także kobiety je pełniące spotykały się z większą akceptacją społeczeństwa, gdyż najmniej odbiegały od społecznego wyobrażenia kobiecości[67]. Nade wszystko jednak, pod szyldem „sfeminizowanych zawodów", kryły się niski prestiż i niewielkie zarobki[68].

Pozostając w temacie wynagrodzeń, powołam się na badania H. Witkowskiej z 1968 roku. Odnotowała ona, że na analogicznych stanowiskach pracy, będąc w tym samym wieku oraz posiadając zbliżony staż pracy i kwalifikacje zawodowe, mężczyźni zarabiają zdecydowanie więcej niż kobiety. W dodatku, już w momencie zatrudnienia, mężczyzna otrzymywał na starcie wyż-

[60] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 125.

[61] D. Markowska, *Rola kobiety polskiej w rodzinie*, s. 188.

[62] J. Florczak-Bywalec, *Sytuacja kobiet na rynku pracy*, [w:] *Kobieta w rozwijającym się społeczeństwie socjalistycznym*, red. S. Dzięcielska-Machnikowska, Łódź 1975, s. 29.

[63] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 125, 127.

[64] D. Markowska, *Rola kobiety polskiej w rodzinie*, [w:] *Kobiety polskie*, s. 188.

[65] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 21-22.

[66] *Spis kadrowy 1968 r.: poziom wykształcenia pracowników*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1969, cyt. za: K. Wrochno, *Problemy pracy kobiet*, s. 42.

[67] K. Wrochno, *Problemy pracy kobiet*, s. 47.

[68] B. Gąciarz, *Praca kobiet w Polsce: od egalitarnego przymusu ekonomicznego do elitarnej swobody wyboru i powszechnej nierówności statusu*, [w:] *Gender w społeczeństwie polskim*, red. K. Slany, J. Struzik, K. Wojnicka, Kraków 2011, s. 322.

szą pensję i szybciej awansował[69]. Różnice w dochodach wynosiły od 50 do 680 złotych miesięcznie na niekorzyść kobiet i to przy tej samej wydajności pracy. R. Wieruszewski wyjaśniał ten stan rzeczy przekonaniem kierownictwa o niższej produktywności kobiet, jak się okazuje nieuzasadnionym, a także przeświadczeniem, że są one gorszymi pracownikami, mając do dyspozycji tak wiele uprawnień[70]. I tak po raz kolejny świadczenia socjalne przyznane kobietom, obracały się przeciwko nim.

W 1962 roku przeprowadzono sondę wśród pracujących kobiet w celu poznania motywu ich aktywności zawodowej. Ponad połowa uzasadniała swoją decyzję koniecznością, gdyż zarobki męża nie wystarczały na utrzymanie. 23,8%, jako jedyne żywicielki rodziny, też były do pracy zmuszone. Powody niefinansowe uplasowały się na samym końcu: 15,9% kobiet darzyła swój zawód zamiłowaniem, a 5,8% podjęła pracę, by nawiązać szersze kontakty z ludźmi[71]. Warto nadmienić, że aktywność zawodowa kobiet w PRL-u wzrastała wraz z poziomem ich wykształcenia[72]. Spośród zatrudnionych Polek, 72,1% zadowolonych było ze swojej aktywności zawodowej, zaś wśród niepracujących, usatysfakcjonowanych własną sytuacją było 49,5% kobiet (dane z 1962 roku). B. Łobodzińska skomentowała powyższe wyniki następująco:

> Jeszcze 100 lat temu praca zawodowa panny lub mężatki świadczyła o jej degradacji społecznej, o jej niskim pochodzeniu. Dzisiaj natomiast bierność zawodowa jest przez niektóre kobiety odczuwana jako degradacja[73].

Co zaś na temat pracy kobiet myśleli mężczyźni? J. Waluk w 1961 roku zapytała o to pracowników umysłowych i fizycznych. Rezultaty w obu grupach były podobne: 80% było zdania, że kobieta nie powinna pracować zarobkowo. Jako uzasadnienie podawano konflikty rodzinne, wybuchające na tle aktywności zawodowej kobiet, negatywne konsekwencje takiej sytuacji dla dzieci, a także zatracanie przez kobiety w pracy swej kobiecości[74]. Z ust zwolenników zawodowego równouprawnienia płci padały takie zdania: *Kobieta musi być niezależna. Nie wyobrażam sobie, by w socjalizmie kobiety mogły nie pracować.* Część z nich brzmiała zaś jak wyuczone formułki: *Odpowiednia praca dla kobiet dodatnio wpływa na rozwój fizyczny, podbudowuje moralnie i psychicznie*[75].

Opinie mężczyzn w kwestii zatrudnienia kobiet miały olbrzymie znaczenie dla ich zawodowych warunków, pensji i możliwości awansu w sytuacji,

---

[69] J. Florczak-Bywalec, *Sytuacja kobiet na rynku pracy*, s. 33.
[70] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 144-145, 148.
[71] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, s. 88.
[72] K. Wrochno, *Problemy pracy kobiet*, s. 41.
[73] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, s. 81-83.
[74] J. Waluk, *Płaca i praca kobiet w Polsc*e, s. 66-69.
[75] Tamże, s. 75.

kiedy kierownicze stanowiska w zakładach zajmowali właśnie mężczyźni. Nie dziwi więc tendencja do preferowania przez pracodawców niewykwalifikowanych mężczyzn kosztem lepiej przygotowanych do zawodu kobiet[76]. W 1965 roku etaty dyrektorskie w przemyśle uspołecznionym zajmowało ponad 5 tysięcy mężczyzn i jedynie 108 kobiet. Wszystkie mogły wykazać się stażem pracy powyżej 5 lat i posiadały co najmniej podstawowe wykształcenie. Tymczasem, większość spośród dyrektorów-mężczyzn nie przepracowała 5 lat, a niektórzy nie ukończyli nawet szkoły podstawowej[77]. Mężczyźni pełnili również funkcje kierownicze w działach wyraźnie sfeminizowanych[78]. Swój udział w takim stanie rzeczy miały zarówno stereotypy, kreujące kobiety na istoty słabe, bez inwencji twórczej, jak i obawy przed ich dezaktywizacją podczas pełnienia funkcji macierzyńskich. Zresztą nierzadko same zainteresowane nie decydowały się podejmować bardziej odpowiedzialnych stanowisk, przytłoczone nadmiarem obowiązków domowych[79].

Kobieta w rodzinie – wielofunkcyjny robot domowy

Rzeczywistość PRL-u charakteryzowała dychotomia: podział na to, co oficjalne, związane z systemem i to, co prywatne, gdzie władza nie sięgała. Szkoła i praca były sferami kontrolowanymi przez reżim, funkcjonującymi pod jego dyktando. Natomiast rodzina, dom, stanowiły alternatywę wobec tych ideologicznych konstruktów[80]. Były to miejsca, w których można było być sobą; myśleć inaczej niż wymagała tego partia. Jak w tej przestrzeni odnajdywała się ówczesna kobieta?

Przed drugą wojną światową kobieta rzadko mogła pozwolić sobie na niezależność. Ograniczały ją konwenanse, społeczne uprzedzenia, utrudniające zdobycie wykształcenia czy podjęcie kariery zawodowej. Szansą, a wręcz jedyną perspektywą, było dla niej zamążpójście, zwłaszcza finansowo korzystne[81]. Natomiast, w nowym porządku społecznym los kobiety nie był już tak jednoznacznie zdeterminowany. Media kierowały wówczas do powojennych wdów następujące przekazy, zwiastujące nową postawę wobec destynacji

[76] L. Sobczak, *Rynek pracy w Polsce Ludowej*, Warszawa 1971, s. 172, cyt. za: R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 131.

[77] J. Waluk, *Płaca i praca kobiet w Polsce*, s. 97.

[78] J. Piotrowski, *Badania nad pozycja społeczną kobiet w Polsce Ludowej i wynikające stąd potrzeby społeczne*, [w:] *Kobieta. Praca. Dom. Problemy pracy zawodowej kobiet i rodziny współczesnej*, red. K. Wrochno, Warszawa 1967, s.15.

[79] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 168, 171.

[80] K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, s. 145-146, 150.

[81] A. Nowak, M. Wójcik, *Kobieta w rodzinie w II Rzeczypospolitej i współcześnie*, Katowice 2000, s. 21, 23.

kobiety: „Minęły czasy, kiedy kobieta, która straciła męża, miała przed sobą tylko dwie drogi: powtórne wyjście za mąż lub być ciężarem dla rodziny”[82]. Polka z okresu PRL-u dysponowała większym polem do samorealizacji, która niekoniecznie wiązać się musiała z zamążpójściem.

Ówczesne pary łączyła przede wszystkim zażyłość emocjonalna. Już nie kwestie ekonomiczne, lecz prawdziwe uczucia popychały ludzi do małżeństwa. Częste były związki zawierane między przedstawicielami różnych warstw społecznych, co odesłało pojęcie mezaliansu do lamusa[83]. Według GUS w 1969 roku liczba małżeństw o niejednorodnym składzie społecznym wynosiła 40,5% ogółu. Częściej to kobiety wykonujące pracę umysłową poślubiały pracowników fizycznych (37,5%), niż odwrotnie (20,6%)[84].

W 1965 roku przeprowadzono badanie ankietowe dotyczące funkcji małżeństwa. Respondentki wskazywały najczęściej cele opiekuńcze, zaspokojenie potrzeb uczuciowych oraz dzielenie zainteresowań i poglądów. Ich koncepcja małżeństwa bliska była partnerskiemu modelowi rodziny. Mężczyźni zaś traktowali związek bardziej instrumentalnie, wymieniając jako główne jego zadanie zaspokajanie potrzeb seksualnych[85].

W PRL bezustannie toczyła się walka o rząd dusz między władzą a Kościołem. Pierwsza ze stron zyskała przewagę, kiedy od 1950 roku jedynym prawomocnym sposobem na zawarcie małżeństwa była ceremonia w Urzędzie Stanu Cywilnego, która ewentualnie mogła być uzupełniona o obrządek kościelny[86]. Panna młoda mogła mieć co najmniej 18 lat, zaś jej wybranek skończone 21 lat[87]. W 1950 roku średni wiek nowożeńców wynosił 26 lat dla mężczyzny i 23,5 dla kobiety, natomiast w roku 1970 statystyczny pan młody liczył 24 lata, a jego wybranka – 21,5[88]. Zgodnie z wytycznymi kodeksu rodzinnego, żona mogła pozostać przy swoim nazwisku, dołączyć doń nazwisko męża bądź przybrać nazwisko partnera. Nie było jednak opcji, która pozwalałaby przyjąć przez mężczyznę nazwisko małżonki[89].

Kodeks rodzinny podkreślał także, że małżonkowie powinni wspólnie zadecydować o miejscu ich zamieszkania[90]. Ankieta z 1963 roku informowała, że jedynie 33% par mogło po ślubie wprowadzić się do własnego mieszkania. Pozostałe znalazły kwaterunek u rodziców lub w pokojach sublokatorskich[91].

---

[82] W. Ratyńska, *Od nowa*, s. 3.
[83] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce* 1974, s. 11.
[84] Tamże, s. 168-169.
[85] Tamże, s. 190.
[86] Tamże, s. 13.
[87] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 48.
[88] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, s. 30.
[89] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 59.
[90] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 49.
[91] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, s. 67-68.

Na trudną sytuację na rynku mieszkań skarżyła się również w 1973 roku czytelniczka „Kobiety i Życia", która rok po ślubie wciąż nie mogła zamieszkać razem z mężem[92].

W II RP kobiety zamężne rzadko podejmowały pracę zarobkową (1931 – 13% wszystkich zatrudnionych kobiet), zaś te, które na ten krok się decydowały, czyniły to zazwyczaj z konieczności, zmuszone trudną sytuacją finansową rodziny. Mężatki z okresu PRL-u stanowiły znaczną część ogółu pracownic (w 1955 roku – 30%, 1967 – 70%)[93], odmienna była także ich motywacja do pracy. Większość pracujących kobiet miała dzieci – 70% w roku 1970[94]. Zatem, przeciętna obywatelka PRL-u pełniła trzy role jednocześnie: żony, matki i pracownika, starając się podołać obowiązkom każdej z nich.

W 1955 roku mieszkanka miasta rodziła przeciętnie troje dzieci, zaś wsi – 3,8. W roku 1970 na jedną kobietę w wieku rozrodczym zamieszkującą miasto przypadało 2,18 dziecka i 3,17 na kobietę wiejską. Tylko od roku 1955 do 1964 przyrost naturalny zmalał o dziewięć promili[95]. Z biegiem lat zauważyć więc można było tendencję do ograniczania liczby potomstwa. Takie postępowanie było charakterystyczne zwłaszcza dla rodzin z dłuższym stażem, posiadających już dwoje dzieci, zamieszkujących miasto, z wyższym wykształceniem oraz takich, w których oboje małżonkowie pracowali[96]. Powołane w 1957 roku Towarzystwo Świadomego Macierzyństwa zainicjowało akcję upowszechniającą metody zapobiegania ciąży[97]. Instytucja ta, założona między innymi przez Michalinę Wisłocką, choć pozostająca pod kontrolą władz państwowych, miała do zrealizowania ważne cele. Do jej zadań należało edukowanie obu płci w temacie seksualności, także na obszarach wiejskich, propagowanie środków antykoncepcyjnych oraz udzielanie pomocy w racjonalnym planowaniu rodziny[98]. Środki antykoncepcyjne dostępne były w aptekach, przychodniach, szpitalach i kioskach, mimo to popyt na nie był niewielki. Prawdopodobnie spadek przyrostu naturalnego spowodowany był stosowaniem, akceptowanego przez Kościół, kalendarza dni płodnych. Pod koniec lat 60. H. Malewska przeprowadziła badania wśród pacjentek oddziałów ginekologicznych dużych miast. Ich wyniki potwierdziły niechęć ówczesnych kobiet do środków antykoncepcyj-

[92] „Kobieta i Życie", 7 stycznia 1973, s. 7.

[93] J. Piotrowski, *Aktywność zawodowa kobiet zamężnych i wynikające z niej potrzeby rodziny: sprawozdanie z badań przeprowadzonych w latach 1964-1968*, Warszawa 1969, s. 28, cyt. za: R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 175.

[94] R. Wieruszewski, *Prawa kobiet w PRL*, [w:] *Kobiety polskie*, red. E. Konecka, Warszawa 1986, s. 309.

[95] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 55.

[96] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, s. 45.

[97] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 54.

[98] M. Maciejewska, *Aborcja w PRL-u. Ustawa o warunkach dopuszczalności przerywania ciąży z 1956 r. w kontekście feministycznym*, [w:] *PRL bez uprzedzeń*, red. J. Majmurek, P. Szumlewicz, Warszawa 2010, s. 178.

nych. Ponadto pokazały, że ¼ respondentek choć raz przerwała ciążę, a 10% z nich dokonało takiego zabiegu kilkakrotnie[99]. Ustawa aborcyjna wydana w 1957 roku zezwalała na przerwanie ciąży w przypadku wskazań lekarskich, trudnej sytuacji życiowej kobiety lub kiedy była ona wynikiem przestępstwa. Powyższe okoliczności musiały zostać potwierdzone przez lekarza bądź prokuratora[100]. Oznaczało to, że nie sama kobieta, ale osoby trzecie oceniały sytuację, w jakiej znalazła się ciężarna i to do nich należało podjęcie ostatecznej decyzji. Legalna aborcja, z perspektywy rządzących, miała oddalić widmo nadmiernej dzietności, która pogłębiłaby niedobory mieszkaniowe i zaopatrzeniowe oraz wykluczała kobiety z cyklu produkcyjnego[101]. W pierwszym roku funkcjonowania ustawy na 100 kobiet aborcji poddało się 1,7, a w kolejnych latach: 1963 – 3,8, 1966 – 2,9[102].

Jak już wcześniej wspomniałam, jednymi z głównych zainteresowanych ograniczeniem liczby dzieci, były kobiety pracujące. Często nie mogły powierzyć opieki nad wnukami swoim matkom, bo te same jeszcze pracowały zawodowo. Państwo starało się pomóc w takiej sytuacji, przejmując na siebie część odpowiedzialności za rodzinę. W tym celu powstawały placówki wychowawcze, ulokowane także przy zakładach pracy. Z tego typu udogodnień nie mogły jednak skorzystać wszystkie dzieci pracujących rodziców. Tylko w latach 1965-1970 przyrost miejsc w przedszkolach był trzy razy mniejszy niż wzrost zatrudnienia kobiet[103]. Przepełnione sale przedszkolne budziły nieufność matek. W 1960 roku 25% pracownic umysłowych posyłało swoich podopiecznych do żłobków, a 55% – do przedszkoli[104]. Inne decydowały się po urlopie macierzyńskim skorzystać z urlopu wychowawczego, wydłużonego w 1972 z roku do trzech lat. Od roku 1974 więcej kobiet zostawało z dziećmi w domu, niż wracało po 16. tygodniach od urodzenia dziecka do pracy. Prawo do urlopu opiekuńczego przysługiwało również ojcu, jednak na jednego, który z takiej możliwości skorzystał, przypadały 123 matki (dane z 1974 roku), a przecież, uwzględniający równouprawnienie płci, kodeks rodzinny nakładał na oboje rodziców takie same obowiązki wobec dzieci. Zapewne nie bez znaczenia był fakt, że najczęściej gorzej zarabiające od mężów kobiety poświęcały się wychowywaniu dzieci, świadome, iż ich domowy budżet mniej na tym ucierpi. Natomiast, ewidentnie obcią-

[99] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, s. 115-117.

[100] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 61.

[101] M. Maciejewska, *Aborcja w PRL-u. Ustawa o warunkach dopuszczalności przerywania ciąży z 1956 r. w kontekście feministycznym*, s. 180.

[102] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, s. 113.

[103] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 192.

[104] E. Kaltenberg-Kwiatkowska, *Przeobrażenia i potrzeby współczesnej rodziny*, [w:] *Kobieta. Praca. Dom. Problemy pracy zawodowej kobiet i rodziny współczesnej*, red. K. Wrochno, Warszawa 1967, s. 236.

żający kobietę był przepis, który jedynie matce pozwalał czasowo opuścić stanowisko pracy w przypadku choroby dziecka[105]. Jak widać, wciąż pokutowało przekonanie o wychowawczym przeznaczeniu kobiet.

Jak wykazały ówczesne badania, nierówny był także podział między małżonkami obowiązków związanych z prowadzeniem domu. W 1970 roku 52% robotnic i 42% urzędniczek nie mogło liczyć na czyjąkolwiek pomoc w tym zakresie[106]. Pięć lat później 58,8% mężczyzn zaangażowanych było w prace domowe, poświęcając na nie 1,5 godziny dziennie, kobietom zaś zajmowały one 4 godziny. W większości domów obowiązywał podział na zajęcia kobiece i męskie. Do kobiet należało przede wszystkim gotowanie, zakupy, pranie, sprzątanie i opieka nad dziećmi. Mężczyźni zabierali się zazwyczaj za poważniejsze naprawy i tak zwane „brudne prace", jak wyniesienie śmieci[107]. Statystyki z lat 70. i tak prezentowały się dużo lepiej w porównaniu z wcześniejszymi latami, kiedy to mężczyźni byli bardziej niechętni wobec tego typu zajęć. D. Markowska tłumaczy ten stan rzeczy powojennymi hasłami, które miały zachęcić kobiety do pracy zarobkowej, zestawiając ją z „ogłupiającą harówką domową" i „niewolą czterech ścian", a przy okazji wrogo nastawiając do tych obowiązków mężczyzn[108]. Czytelniczka „Filipinki" pisała: „Ojciec mamy nie docenia. Nie zauważa jej domowej pracy. Twierdzi, że te błahe, gospodarskie sprawy, nic nie znaczą wobec jego pracy zawodowej"[109].

Kobieta w PRL-u była niczym wielofunkcyjne urządzenie. Trafnie pokazała to kronika filmowa. W ironicznym odcinku z 1964 roku „Robot Ewa" odprowadził dzieci do przedszkola, zrobił zakupy, poszedł do pracy, by zarobić parę groszy i przygotował obiad dla pana męża, który w tym czasie czytał gazetę[110]. Pojęcie „czasu wolnego" praktycznie nie było takim kobietom znane. Oto wypowiedzi pracownic zakładów przemysłowych, które nie mogły sobie pozwolić na lekturę książek: „Czytać, chyba o dwunastej w nocy; Czytać można by tylko w niedzielę, ale na niedzielę pozostaje przecież pranie"[111].

W prasie można było jednak odnaleźć i takie wypowiedzi: „[Mąż] chętnie (…) pomaga mi w domowych zajęciach, nie muszę go o to prosić; Żona w mojej rodzinie jest równorzędnym partnerem, z czego się cieszę[112].

Socjolodzy w latach 70. coraz częściej pisali o nowym modelu rodziny, popularnym zwłaszcza wśród młodych małżeństw. Czynnikiem, który przy-

[105] D. Markowska, *Rola kobiety polskiej w rodzinie*, s. 200-201

[106] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, s. 106.

[107] D. Markowska, *Większa odpowiedzialność*, [w:] *Rodzina socjalistyczna – a więc jaka*, red. B. Kosterkiewicz, Warszawa 1976, s. 206, cyt. za: K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, s. 249.

[108] D. Markowska, *Rola kobiety polskiej w rodzinie*, s. 202.

[109] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 61.

[110] Polskie Kroniki Filmowe: Robot Ewa, Z. Skoczek, 1964.

[111] J. Waluk, *Płaca i praca kobiet w Polsce*, s. 110.

[112] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 59, 61.

czynił się do wzmocnienia pozycji kobiety w rodzinie, obok jej wykształcenia, była praca zawodowa[113]. Uczennice szkoły zasadniczej w Tychach, zapytane w 1970 roku, kto w rodzinie podejmuje decyzje dotyczące najistotniejszych spraw, odpowiedziały następująco: 22,5% wskazało ojca, 29% – matkę, zaś 48,5% oboje – rodziców[114]. Był to zwiastun bardziej demokratycznych, partnerskich relacji między małżonkami. Dekada lat 70. XX stulecia zasygnalizowała także pojawienie się tak zwanego „dżinsowego ojca". Określenie to przypisywano młodym mężczyznom, którzy starali się pracować w takich godzinach, by móc zastępować przy dziecku zarobkującą żonę[115].

Nie wszystkie kobiety mogły poszczycić się równie postępowymi mężami. Pozostając przy latach 70., należy zauważyć, że około 85% biernych zawodowo kobiet w przedziale wiekowym 25-34 lata poświęciła się prowadzeniu domu i wychowywaniu dzieci kosztem pracy zarobkowej, podczas gdy przyczyną dezaktywizacji zawodowej mężczyzn w wieku produkcyjnym były najczęściej nauka i zły stan zdrowia[116]. Generalnie, mężczyźni byli przeciwni pracy zarobkowej żon. Już w 1948 roku do redakcji „Przyjaciółki" jeden z nich napisał: „Życie byłoby lżejsze (…) gdyby role małżeństwa podzielone były zgodnie z charakterem naturalnego przeznaczenia. To wstyd dla mężczyzny, że jego żona musi pracować"[117].

W 1960 roku 88% mężczyzn sprzeciwiało się pracy zawodowej małżonek[118]. Wśród powodów swej dezaprobaty wymieniali: zaniedbanie domu i dzieci, dodatkowe obowiązki spadające na męża, wyzwolenie się żony z podrzędnej wobec mężczyzny pozycji, większą nerwowość kobiet spowodowaną przepracowaniem[119]. 53-letni zaopatrzeniowiec argumentował:

> Żona nie pracuje, z czego jestem bardzo zadowolony, bo w domu porządek i mam czas na posiłki (…) dzieci dopilnowane i jesteśmy zupełnie innym małżeństwem niż te wszystkie młode, rozwodzące się po paru miesiącach[120].

Wypowiedź ta pokazuje egoizm mężczyzn, ale jest też znamienna z innego powodu: naświetla sytuację, w jakiej znalazły się rodziny, w których kobieta dążyła do samorealizacji wbrew woli męża.

O kryzysie rodziny zaczęło się mówić w latach 60. Rosnące aspiracje kobiet, zderzające się z niezrozumieniem ze strony mężczyzn, słabsze więzi

---

[113] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 176.

[114] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, s. 73 - 74.

[115] D. Markowska, *Rola kobiety polskiej w rodzinie*, s. 221.

[116] B. Kulczycka, *Aktywność zawodowa kobiet*, „Wiadomości Statystyczne" 1975, 5, s. 8-11, cyt. za: R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 108-109.

[117] „Przyjaciółka", 5 grudnia 1948, s. 10.

[118] A. Kłoskowska, *Badanie modelu rodziny w łódzkim środowisku robotniczym*, „Przegląd Socjologiczny" 1960, t. 14, cyt. za: K. Wrochno, *Problemy pracy kobiet*, s. 19.

[119] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, s. 92.

[120] J. Waluk, *Płaca i praca kobiet w Polsce*, s. 74.

między małżonkami, a także między dziećmi a rodzicami, pochłoniętymi innymi obowiązkami, rosnące spożycie alkoholu[121] (w 1955 roku statystyczny dorosły Polak spożywał 5,8 litra spirytusu, zaś u schyłku PRL – 13 litrów)[122] – czynniki te dezorganizowały podstawową komórkę społeczną PRL-u, a nawet prowadziły do jej rozpadu. Laicyzacja instytucji małżeństwa pozwoliła na jej rozwiązanie. Liczba rozwodów gwałtownie wzrosła w połowie lat 60. i potem stale się powiększała. W 1965 na 1000 obywateli rozwiodło się 0,8, w 1975 – 1,2, w 1985 – 1,3[123]. W początkach PRL-u niemal każdy pozew o rozwód złożony był przez mężczyznę, w latach 70. równie często z taką inicjatywą wychodziły kobiety[124], nierzadko zmotywowane ograniczonym stosowaniem zasad „równości płci" w małżeństwie oraz odtabuizowaniem tematu przemocy domowej w mediach[125].

Na zakończenie warto jeszcze pokrótce przybliżyć sytuację kobiety w rodzinie wiejskiej. Jak donoszono w publikacjach z okresu PRL, funkcjonujący w mieście wzorzec małżeństwa z miłości, przyjął się także na wsi, dezaktualizując wcześniejsze „małżeństwo dla morgów". Dawniej o ślubie dzieci decydowali rodzice, mając na względzie dobro własnych gospodarstw. W PRL wykształcona, utrzymująca kontakty z miastem kobieta, wiedziała czego chce i odważniej zabierała głos w sprawie własnego zamążpójścia[126]. Zdaniem wiejskich kobiet, idealny mąż powinien być przede wszystkim pracowity i zaradny, bez nałogów i mieć dobry zawód (dane z badania przeprowadzonego w 1963)[127], zaś celem małżeństwa jest przede wszystkim założenie rodziny z dziećmi i wzajemne wspieranie się jej członków (badanie z 1965)[128]. W opinii R. Wieruszewskiego, najbardziej obciążone pracą w rodzinach chłopskich były właśnie kobiety[129]. Można przypuszczać, że część z nich buntowała się przeciwko takiemu wyzyskowi i próbowała szukać szczęścia w mieście, zrywając krępujące więzy, gdyż i na wieś dotarły rozwody, jednak nie tak częste jak w większych miejscowościach[130].

---

[121] K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, s. 266.

[122] *Drugi raport o polityce wobec alkoholu*, red. I. Walda, J. Morawski, J. Moskalewicz, T. Szydłowska, Warszawa 1991, s. 67, cyt. za: K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, s. 268.

[123] A. Strzembosz, *Niektóre zjawiska patologiczne we współczesnej rodzinie*, [w:] *Przemiany rodziny polskiej*, red. J. Komorowska, Warszawa 1975, s. 345, cyt. za: K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, s. 270.

[124] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, s. 149.

[125] M. Fidelis, *Kobiety, komunizm i industrializacja w powojennej Polsce*, s. 197.

[126] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 64-66

[127] B. Łobodzińska, *Rodzina w Polsce*, s. 195.

[128] Tamże, s. 188.

[129] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 200.

[130] D. Gałaj, B. Tryfan, *Zmiany pozycji i roli kobiety w rodzinie chłopskiej*, [w:] *Kobieta. Praca. Dom. Problemy pracy zawodowej kobiet i rodziny współczesnej*, red. K. Wrochno, Warszawa 1967, s. 247, 251.

Kobieta w życiu publicznym – fasadowość ról

„Jesteśmy dziś pełnoprawnymi obywatelkami, na równi z mężczyzną odpowiedzialnymi za przyszłość naszej ojczyzny”[131] – te entuzjastyczne słowa pochodzą z gloryfikującej socjalistyczny system książki pod wymownym tytułem *Co Polska Ludowa dała kobietom*. W niniejszej części chciałabym zanalizować udział kobiet w sferze publicznej PRL i sprawdzić, czy zagwarantowane dla nich w artykule 66. Konstytucji z 1952 roku równe z mężczyznami prawa, między innymi w życiu państwowym, politycznym i społecznym[132], znalazły swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości. W tym celu prześledzę statystyki dotyczące udziału kobiet w organach państwowych i związkach zawodowych, a także ich reprezentację na tak prestiżowych społecznie stanowiskach, jak adwokat, sędzia i wykładowca wyższej uczelni. Poruszę również wątek ruchu kobiecego oraz działalności kobiet w opozycji politycznej.

Mimo szeroko zakrojonej akcji zachęcającej kobiety do zdobywania wykształcenia, dopiero w latach 80. liczba studiujących kobiet odpowiadała ich udziałowi w całej populacji i wynosiła 51%[133]. Tymczasem taka równowaga płci wśród pracowników wyższych uczelni nie wystąpiła przez całą historię PRL. W najlepszym momencie, to jest w latach 1980-1985, kobiety stanowiły 35% wszystkich zatrudnionych na uczelniach wyższych. M. Fuszara zobrazowała sytuację kobiet w szkolnictwie, przyrównując ją do piramidy – im wyższy szczebel nauczania, tym mniejsza na nim reprezentacja kobiet. Analogiczny model odzwierciedlał strukturę zatrudnienia w szkołach wyższych. Kobiety zajmowały przede wszystkim najniższe stanowiska, nie związane z awansem: wykładowców i lektorów. Tytuł profesora zaś był silnie zmaskulinizowany. Zaszczytu tego dostąpiło w 1955 roku 6% kobiet spośród ogółu doktorów habilitowanych, a w 1985 – 13%[134]. Poza mechanizmami dyskryminującymi płeć żeńską taki stan rzeczy wytłumaczyć można także obowiązkami macierzyńskimi. 60% kobiet pracujących na wyższych uczelniach przyznało, że wychowanie dzieci spowolniło ich karierę naukową[135]. Przeprowadzone w latach 80. badania pokazały również, że naukowcami zostawały najczęściej córki inteligentów. Podobną drogę wybierało jedynie 18% kobiet wywodzących się z rodzin robotniczych i chłopskich (wynik zsumowany). Jak widać, plan stworzenia ludowej inteligencji nie zakończył się sukcesem, przynajmniej w przypadku kobiet[136].

---

[131] D. Kłuszyńska, *Co Polska Ludowa dała kobietom*, Warszawa 1950, s. 7.

[132] DzU 1952, nr 33, poz. 232.

[133] M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, s. 44.

[134] Tamże, s. 48-49.

[135] K. Iwaszczyszyn, *Kariery naukowe kobiet w PRL (komunikat z badań)*, [w:] *Kobiety polskie*, red. E. Konecka, Warszawa 1986, s. 281.

[136] Tamże, s. 277.

Analizując statystyki dotyczące zawodów prawniczych, można odnieść wrażenie, że i one należały do grupy prac zmaskulinizowanych. W 1968 roku było w Polsce 12,8% kobiet – adwokatów, w 1974 – 15,8%, a w 1980 – 19%[137]. Lepiej prezentują się dane odnoszące się do funkcji sędziego. Chociaż 1968 roku pełniło ją 33,2% kobiet wśród ogółu osób na tym stanowisku, to w 1985 wynik ten wynosił 52,9% na rzecz płci żeńskiej[138].

W 1969 roku kobiety stanowiły 34,8% wszystkich członków związków zawodowych, a w 1974 niecałe 5% więcej[139]. Natomiast, jedynie w Związku Pracowników Przemysłu Włókienniczego, Odzieżowego i Skórzanego kobieta pełniła funkcję przewodniczącego. W pozostałych działach, nawet tych sfeminizowanych, stanowiska kierownicze zajmowali mężczyźni[140].

Wraz z odzyskaniem przez Polskę niepodległości w 1918 roku, Polki uzyskały czynne i bierne prawa wyborcze. Chociaż w PRL udział kobiet w Sejmie był większy niż w okresie międzywojennym, to jednak nigdy nie osiągnął ¼ składu parlamentu. W najlepszym okresie, to jest w ósmej kadencji (lata 1980-1985), wynosił 23% wszystkich posłów, zaś najniższy – 4% w drugiej kadencji, po październikowej odwilży, kiedy to parlament odgrywał większe znaczenie. Posłanki zazwyczaj były gorzej wykształcone niż mężczyźni, bezpartyjne i reprezentowały drugorzędne działy gospodarki, jak spółdzielczość, czy przemysł lekki[141]. Rzeczywistą władzę sprawowała wówczas PZPR. W 1973 roku kobiety stanowiły 23,2% jej członków, w tym w instancjach kierowniczych było ich 5,6%. Podobnie wyglądał udział kobiet w innych partiach politycznych: ZSL – 22,2%, SD – 29,5%[142]. Rady narodowe były organami władzy w gminach, miastach, powiatach i województwach[143]. Tam też odsetek kobiet był nieznaczny – 15,4% w 1968[144]. Ani jedna kobieta nie sprawowała również funkcji wojewody czy prezydenta miasta[145].

Artykuł 72. Konstytucji z 1952 roku zapewniał obywatelom prawo zrzeszania się, wymieniając wśród licznych dostępnych im organizacji także te skierowane do kobiet[146]. W 1945 roku powstała właśnie taka kobieca organizacja o masowym charakterze, jedyna w swoim rodzaju, gdyż inne tego typu stowarzyszenia po prostu nie istniały. Od samego początku była powiązana

---

[137] M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, s. 76.

[138] Tamże, s. 68.

[139] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 71.

[140] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 165.

[141] M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, s. 88-89.

[142] „Rocznik Polityczny i Gospodarczy" 1974, s. 165-251, cyt. za: R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 163.

[143] DzU 1952, nr 33, poz. 232.

[144] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 69.

[145] R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 162.

[146] DzU 1952, nr 33, poz. 232.

z ówczesną władzą. Do jej zadań należało przede wszystkim kształtowanie pożądanej świadomości politycznej obywatelek, by mogły pomóc w realizacji wytycznych partii[147]. Pierwszy kongres Ligi Kobiet, bo o nim tu mowa, z 1951 roku kładł największy nacisk na walkę o pokój i wypełnienie postanowień planu sześcioletniego, dlatego też za cel obrano pozyskanie kobiet-pracownic dla gospodarki[148]. Podczas drugiego zjazdu w 1957 roku potępiono nadmierne zaangażowanie polityczne Ligi, jednostronne rozumienie równouprawnienia kobiet jako prawa dlań do pracy. W powstałej wówczas uchwale wzywano

> wszystkie kobiety miast i wsi do wspólnego działania i wzajemnej pomocy w rozwiązywaniu swych trudności i potrzeb wynikających z roli kobiety–matki, kobiety–gospodyni, kobiety-obywatelki[149].

Działalność rozpoczęły poradnie społeczno-prawne, udzielające bezpłatnych konsultacji, oraz kluby i świetlice, gdzie organizowano imprezy, konkursy zainteresowań, odczyty na temat trapiących kobiety problemów[150]. Tworzyły się także wyspecjalizowane sekcje, wśród których najaktywniejsze były sekcja prawniczek i architektek. Do 1966 ruch kobiecy był jednolity, jednak od tej daty nastąpił jego podział według kompetencji: odtąd Liga Kobiet miała działać wśród kobiet miejskich w miejscu ich zamieszkania, związki zawodowe wśród kobiet pracujących, organizacje spółdzielcze dla członkiń spółdzielni, zaś Koła Gospodyń Wiejskich na wsi[151]. Jedność ruchu zapewnić miała nowo powołana Krajowa Rada Kobiet Polskich oraz rady regionalne. To one miały określać kierunki działania i reprezentować ruch wobec władz[152]. Tymczasem kobiety nie utożsamiły się z tym tworem, uznając go za sztuczny i fasadowy[153]. Liga przeżywała wówczas kryzys, widoczny w liczbie jej członkiń – 468,9 tysięcy w 1974 roku[154]. Nie dotknął on natomiast Kół Gospodyń Wiejskich, do których w latach 70. należało 1,5 miliona kobiet[155]. Być może wynikało to z ich charakteru, bardziej społeczno-oświatowego niż politycznego. Ich członkinie organizowały kursy gospodarstwa domowego, wycieczki, odczyty i pogadanki, między innymi na temat racjonalnego żywienia,

---

147 I. Ratman-Liwerska, *Edukacja poza konwencją*, Białystok 1993, s. 109.

148 M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, s. 218.

149 I. Ratman-Liwerska, *Edukacja poza konwencją*, s. 112-113.

150 K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 83.

151 M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, s. 218.

152 *Zbiór dokumentów ruchu kobiecego*, Krajowa Rada Kobiet Polskich przy Ogólnopolskim Komitecie Frontu Jedności Narodu, Warszawa 1967, s. 3-5, cyt. za: R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 208.

153 M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, s. 219.

154 R. Wieruszewski, *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, s. 215.

155 M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, s. 218.

czy wychowania dzieci. Zakładały biblioteki i place zabaw[156]. Działalność Ligi Kobiet świetnie podsumowały same delegatki podczas zjazdu w 1981 roku. Przyznały, że w pierwszym okresie miała swoje zasługi na polu poradnictwa i oświaty. Przypomniano ważne postulaty dotyczące prawnych rozwiązań kwestii kobiecych oraz udział w rozwoju systemu opieki nad dziećmi i osobami starszymi. Jednocześnie potępiono ingerencje władz w strukturę ruchu i posłużono się metaforą „obezwładniającego gorsetu". Wytykano także niekonsekwencję polityki społecznej ruchu. Do „grzechów" Ligi Kobiet należy także dodać rzadkie respektowanie zasady dobrowolności członkostwa i niekierowanie się zainteresowaniami zrzeszonych kobiet[157].

Polki angażowały się również w aktywność antysystemową. Miały swój udział już w pierwszych organizacjach opozycyjnych lat 70., między innymi w Komitecie Obrony Robotników, czy Wolnych Związkach Zawodowych. Masowo poparły natomiast pierwszą legalną organizację niekomunistyczną, jaką był Niezależny Samorządny Związek Zawodowy „Solidarność". Wstąpiło do niej około 10 milionów obywateli[158], z których połowę stanowiły kobiety[159]. „Solidarność" miała zarówno swoich ojców, jak i matki. Rodzicielkami nazwałabym zarówno Annę Walentynowicz, która przyczyniła się do wybuchu sierpniowego strajku w Gdańsku, jak i Alinę Pienkowską, Henrykę Krzywonos i Ewę Ossowską, które ten strajk podtrzymały i pozwoliły mu przerodzić się w ogólnopolski ruch społeczny. Jednak „Solidarność" zyskała przede wszystkim twarz Lecha Wałęsy i przedstawiana była jako męska sprawa. Powielała istniejące w społeczeństwie patriarchalne wzorce, przyznające mężczyznom władzę i prawo do podejmowania decyzji. A. Walentynowicz wspominała, że odrzuciła propozycję kierowania strajkiem, świadoma tego, że większym autorytetem cieszyć się będzie męski przywódca[160]. Zarówno więc mężczyźni pomijali kobiety przy obsadzaniu kluczowych stanowisk w „S", jak i one same nie czuły się na siłach, by tym rolom podołać. Marginalizowane, pomijane w wielu dziedzinach PRL-owskiego życia, nie były przyzwyczajone do odgrywania roli liderów. Były także wyjątki, jak Barbara Labuda, wiceszefowa dolnośląskiego regionu „S", działająca jednakże u boku Władysława Frasyniuka, tak jakby jego osoba miała nadać jej wiarygodności i szacunku. Podczas gdy mężczyźni debatowali i spierali się, kobiety podjęły się pracy u podstaw. Wydawały związkową prasę, kolportowały ją, nawiązywały i utrzymywały łączność[161]. Ponadto, dostarczały pieniądze dla straj-

[156] K. Wrochno, *Kobiety w Polsce*, s. 88.

[157] I. Ratman-Liwerska, *Edukacja poza konwencją*, s. 124-125, 127-128.

[158] R. Śniegocki, *Historia. Burzliwy wiek XX*, s. 295.

[159] K. Konieczny, *Matki Solidarności*, Szczecin 2010, s. 11.

[160] *Mniej znaczy więcej*, z G. Staniszewską rozmawia A. Mateja, *Kobiety Solidarności*, dodatek specjalny „Tygodnika Powszechnego", 5 września 2010, s. 37.

[161] K. Konieczny, *Matki Solidarności*, s. 11.

kujących, pomagały represjonowanym i ich rodzinom, obserwowały procesy polityczne[162]. Prawdziwym sprawdzianem był dla nich stan wojenny, kiedy internowano czołowych przywódców Związku. Wówczas to „małe dziewczynki", jak określił konspiratorki Jacek Kuroń[163], zbudowały podziemie, nie pozwalając zgasnąć w narodzie nadziei na zmiany. Świadomie usunęły się na dalszy plan, pracując na nazwiska kolegów[164]. Publikowały ich wypowiedzi, przekazywały informacje między strukturami, udostępniały mieszkania ukrywającym się, przechowywały sprzęt wydawniczy. Wykorzystywały stereotyp zalęknionej, bezradnej kobiety, której nie starczy sił, ani odwagi na taką działalność. Służby bezpieczeństwa długo nie potrafiły rozpracować redakcji „Tygodnika Mazowsze", będącego forum dla przywódców podziemia, bowiem do głowy im nie przyszło, że wydawały go kobiety[165]. Zasługi opozycjonistek umniejszali także mężczyźni podziemia. „Małe dziewczynki", „opiekuńcze matki" to określenia protekcjonalne, bagatelizujące rolę kobiet w „S"[166]. One same zresztą też nie nadawały sobie miana bohaterek. A przecież wiele z nich było internowanych, przesłuchiwanych, doświadczało rewizji i ryzykowało bezpieczeństwo własnych rodzin[167]. Zdecydowały się na działalność antysystemową dla luksusu, jakim było wówczas poczucie wolności. Tak swoją aktywność uzasadniała Bogumiła Kowalska, łączniczka i dokumentalistka prasowa „Tygodnika Mazowsze": „Czułam się wtedy niezwykła, wyróżniona. Nabrałam pewności siebie, pewności co do swojej wartości. Miałam poczucie, że robię coś, co ma sens, co jest ważne"[168].

Aktywność opozycyjna była zatem dla wielu kobiet jedną z dróg do samorealizacji, która przynosiła satysfakcję również wtedy, gdy nie spotykała się z uznaniem ze strony innych.

Zakończenie

Kobiety w okresie PRL-u pełniły różnorodne role. Z jednej strony tradycyjne: matek, żon, gospodyń, ale także nowe: robotnic, przodownic pracy i działaczek politycznych[169]. Należy jednak zauważyć, że w każdej z opisywanych w tej pracy czterech sfer życia, to mężczyźni mogli cieszyć się większą wolnością i szansą na samorealizację. Do podobnych wniosków docho-

[162] N. Makowiecka, B. Rogalska, *Portrety*, „Karta" 2012, 71, s. 114.
[163] J. Kuroń, J. Żakowski, *PRL dla początkujących*, s. 244.
[164] *Mniej znaczy więcej*, z G. Staniszewską rozmawia A. Mateja, s. 35.
[165] K. Konieczny, *Matki Solidarności*, s. 11-12.
[166] E. Kondratowicz, *Szminka na sztandarze*, Warszawa 2001, s. 170.
[167] N. Makowiecka, B. Rogalska, *Portrety*, s. 114.
[168] E. Kondratowicz, *Szminka na sztandarze*, s. 48-49.
[169] M. Fidelis, *Kobiety, komunizm i industrializacja w powojennej Polsce*, s. 78.

dzą także inni autorzy, analizujący wątek sytuacji Polek po drugiej wojnie światowej. M. Maciejewska podkreśla większą niezależność finansową kobiet w okresie PRL i możliwość decydowania o własnym ciele oraz lepsze szanse edukacyjne. Ponadto, docenia powołanie instytucji odciążających kobiety, jak żłobki, przedszkola czy stołówki, lecz jednocześnie ubolewa nad ówczesnym brakiem polityki świadomego ojcostwa[170]. Autorka ta zaznacza także, że „podwójna emancypacja" – wyzwolenie z relacji klasowych i płciowych, jaka stała się udziałem Polek po 1945 roku, była odgórna i nieuwzględniająca głosu samych zainteresowanych[171]. Kobieta, choć dysponująca coraz większą swobodą na polach edukacji, małżeństwa, sfery zawodowej i publicznej, i tak w rzeczywistości pozostawała zależna od państwa i mężczyzn, sprawujących w nim władzę. Jej pozycja na rynku pracy uwarunkowana była aktualną polityką oraz decyzjami mężów i kierowników, będących często obrońcami starego porządku płci. Równouprawnienie, mające w założeniu polepszyć byt kobiet, okazało się w praktyce niesprawiedliwe i wykluczające właśnie dla nich. Mimo przemian pozycji kobiet, jakie zaszły w okresie Polski Ludowej, pozostawały one dalej „słabszą płcią", gdyż w kraju wciąż funkcjonował system patriarchalny i nawet najbardziej postępowe ustawy przegrywały w konfrontacji z umysłami pełnymi uprzedzeń i dawnych schematów.

BIBLIOGRAFIA

Braudel F., *Historia i trwanie*, Warszawa 1999.

Ciechomska M., *Od matriarchatu do feminizmu*, Poznań 1996.

Drugi raport o polityce wobec alkoholu, red. I. Walda, J. Morawski, J. Moskalewicz, T. Szydłowska, Warszawa 1991.

DzU 1952, nr 33, poz. 232.

Fidelis M., *Kobiety, komunizm i industrializacja w powojennej Polsce*, Warszawa 2015.

Florczak-Bywalec J., *Sytuacja kobiet na rynku pracy*, [w:] *Kobieta w rozwijającym się społeczeństwie socjalistycznym*, red. S. Dzięcielska-Machnikowska, Łódź 1975.

Fuszara M., *Kobiety w polityce*, Warszawa 2007.

Fuszara M., *Polish women' s fight for suffrage*, [w:] *The Struggle for Female Suffrage in Europe: Voting to Become Citizens*, red. R. Rubio-Marín, B. Rodriguez-Ruiz, Leiden – Boston 2012.

Gałaj D., Tryfan B., *Zmiany pozycji i roli kobiety w rodzinie chłopskiej*, [w:] *Kobieta. Praca. Dom. Problemy pracy zawodowej kobiet i rodziny współczesnej*, red. K. Wrochno, Warszawa 1967.

Gardey D., *Time and Women's Work: Historical Periodisations*, [w:] *The Gendering of Inequalities: Women, Men and Work*, red. J. Jenson, J. Laufer, M. Maruani, New York 2000.

Gąciarz B., *Praca kobiet w Polsce: od egalitarnego przymusu ekonomicznego do elitarnej swobody wyboru i powszechnej nierówności statusu*, [w:] *Gender w społeczeństwie polskim*, red. K. Slany, J. Struzik, K. Wojnicka, Kraków 2011.

[170] M. Maciejewska, *Aborcja w PRL-u. Ustawa o warunkach dopuszczalności przerywania ciąży z 1956 r. w kontekście feministycznym*, s. 181.

[171] Tamże, s. 172-173.

Górniczek siłą pod ziemię nie wpychali, z M. Fidelis rozmawia A. Leszczyński, „Wysokie Obcasy", 11 czerwca 2011.
Iwaszczyszyn K., *Kariery naukowe kobiet w PRL (komunikat z badań)*, [w:] *Kobiety polskie*, red. E. Konecka, Warszawa 1986.
Kaltenberg-Kwiatkowska E., *Przeobrażenia i potrzeby współczesnej rodziny*, [w:] *Kobieta. Praca. Dom. Problemy pracy zawodowej kobiet i rodziny współczesnej*, red. K. Wrochno, Warszawa 1967.
Kłoskowska A., *Badanie modelu rodziny w łódzkim środowisku robotniczym*, Przegląd Socjologiczny, 1960.
Kłuszyńska E., *Co Polska Ludowa dała kobietom*, Warszawa 1950.
Knychała K., *Zatrudnienie kobiet w Polsce Ludowej: w latach 1955-1974*, Warszawa 1978.
„Kobieta i Życie", 7 stycznia 1973.
„Kobieta i życie", 18 maja 1983.
Kobieta w Polsce, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1968.
Kobiety filarem rolnictwa, „Biuletyn PAP", 4 III 1970.
Kondratowicz E., *Szminka na sztandarze*, Warszawa 2001.
Konieczny K., *Matki Solidarności*, Szczecin 2010.
Kosiński K., *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006.
Kulczycka B., *Aktywność zawodowa kobiet*, Wiadomości Statystyczne, 1975, 5.
Kuroń J., Żakowski J., *PRL dla początkujących*, Wrocław 2004.
Łobodzińska, B., *Rodzina w Polsce*, Warszawa 1974.
Maciejewska M., *Aborcja w PRL-u. Ustawa o warunkach dopuszczalności przerywania ciąży z 1956 r. w kontekście feministycznym*, [w:] *PRL bez uprzedzeń*, red. J. Majmurek, P. Szumlewicz, Warszawa 2010.
Makowiecka N., Rogalska B., *Portrety*, „Karta" 2012, 71.
Markowska D., *Większa odpowiedzialność*, [w:] *Rodzina socjalistyczna – a więc jaka*, red. B. Kosterkiewicz, Warszawa 1976.
Markowska D., *Rola kobiety polskiej w rodzinie*, [w:] *Kobiety polskie*, red. E. Konecka, Warszawa 1986.
Mniej znaczy więcej, z G. Staniszewską rozmawia A. Mateja, *Kobiety Solidarności*, dodatek specjalny „Tygodnika Powszechnego", 5 września 2010.
Młodzież w Polsce, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1972.
Niewiadomska-Cudak M., *Walka o prawa wyborcze kobiet w Polsce*, Pedagogika Rodziny, 2013, 3.
Nowak A., Wójcik M., *Kobieta w rodzinie w II Rzeczypospolitej i współcześnie*, Katowice 2000.
Perkowska U., *Formacja zawodowa i intelektualna studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego*, [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, red. A. Żarnowska, Z. Szwarc, Warszawa 1995.
Piotrowski J., *Aktywność zawodowa kobiet zamężnych i wynikające z niej potrzeby rodziny: sprawozdanie z badań przeprowadzonych w latach 1964-1968*, Warszawa 1969.
Piotrowski J., *Badania nad pozycja społeczną kobiet w Polsce Ludowej i wynikające stąd potrzeby społeczne*, [w:] *Kobieta. Praca. Dom. Problemy pracy zawodowej kobiet i rodziny współczesnej*, red. K. Wrochno, Warszawa 1967.
„Przyjaciółka", 5 grudnia 1948.
Ratman-Liwerska I., *Edukacja poza konwencją*, Białystok 1993.
Ratyńska W., *Od nowa,* „Przyjaciółka", 21 marca 1948.
„Rocznik Polityczny i Gospodarczy" 1974.
„Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1968/1969", Warszawa 1969.
„Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1973/1974", Warszawa 1974.
„Rocznik Statystyczny" 1971.

Sobczak L., *Rynek pracy w Polsce Ludowej*, Warszawa 1971.
Spis kadrowy 1968 r.: poziom wykształcenia pracowników, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1969.
Strzembosz A., *Niektóre zjawiska patologiczne we współczesnej rodzinie,* [w:] *Przemiany rodziny polskiej*, red. J. Komorowska, Warszawa 1975.
Szewczyk P., *Posełkinie w służbie RP*, „Newsweek. Wydanie specjalne: Stulecie praw kobiet" 2018, 2.
Śniegocki R., *Historia. Burzliwy wiek XX*, Warszawa 2006.
Trzy kobiety pracujące dla Nowej Huty, „Kobieta i Życie", 20 czerwca 1953.
Waluk J., *Płaca i praca kobiet w Polsce*, Warszawa 1965.
Wieruszewski R., *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, Poznań 1975.
Wieruszewski R., *Prawa kobiet w PRL*, [w:] *Kobiety polskie*, red. E. Konecka, Warszawa 1986.
Wrochno K., *Kobiety w Polsce*, Warszawa 1969.
Wrochno K., *Problemy pracy kobiet*, Warszawa 1971.
Wójtewicz A., *Kobiety w przestrzeni dziewiętnastowiecznego społeczeństwa. Rekapitulacja*, Litteraria Copernicana, 2017, 2.
Wyniki doboru kandydatów na I rok studiów wyższych w latach 1969/1970 i 1970/1971 – Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.
Zbiór dokumentów ruchu kobiecego, Krajowa Rada Kobiet Polskich przy Ogólnopolskim Komitecie Frontu Jedności Narodu, Warszawa 1967.

Źródła audiowizualne

Polskie Kroniki Filmowe: *Kobiety naszych dni*, J. Zelnik, 1951.
Polskie Kroniki Filmowe: *Robot Ewa*, Z. Skoczek, 1964.

Agnieszka Iwanicka
ORCID 0000-0003-1176-6725

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

NOWE TECHNOLOGIE W PRACY NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ. RAPORT Z BADAŃ

Abstract. Iwanicka Agnieszka, *Nowe technologie w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Raport z badań* [New Technologies in the Work of the Early School Education Teacher. A Study Report]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 283-296. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.16

The new core curriculum for general education introduced in September 2017 (Journal of Laws 2017, item 356) introduced changes taking into account the use of new technologies in early school education. From now on, the school is to better prepare students for the requirements of a digital society, including a creative use of media. This requires the teacher's readiness to introduce the media into the educational process, commitment to and efficient use of the digital media in individual education. I was wondering about the attitude of early school education teachers to using new technologies in lessons (especially in the context of the new curriculum). Moreover, I wanted to see if teachers show commitment to developing their own digital skills. Such an attitude would be justified: the high digital competences of teachers not only help the proper implementation of the core curriculum in grades 0-3, but also help in career promotion and prepare children for efficient functioning in a digital society. To answer the above questions, I carried out my own diagnostic survey on a group of 460 early school education teachers (N = 460), using a questionnaire.
Teachers indicated a diverse attitude to both the changes introduced in the core curriculum and the use of digital media in education. They mainly point to their own digital incompetence in the use of new technologies in early school education lessons. New media are most often used in lessons by teachers older in terms of age and work experience; we can associate it with teachers' professional promotion, which is connected with the requirement of using multimedia in the learning process as defined by the legislator. Teachers do not rate their digital skills too highly yet at the same time show interest in courses, trainings and workshops organized by the school, thanks to which they can improve their skills in this area. They also recognize that a digitally competent teacher is the answer to the needs of a new, modern school.

Key words: digital media, digital competences, early education

Wprowadzenie

Współczesna rzeczywistość podlega ciągłym przemianom społecznym, kulturowym oraz technologicznym, które nie pozostają bez wpływu na szkołę. Od nauczycieli wymaga się nie tylko gotowości do sprawnego reagowania na zachodzące zmiany i niestabilność edukacyjną, ale także wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych – uwzględniających również umiejętne korzystanie z nowych technologii. Jedną z konsekwencji aktywności i podejmowanych przez człowieka inicjatyw oraz realizowanej w sposób zamierzony i niezamierzony edukacji medialnej są kompetencje medialne – o indywidualnym dla każdego człowieka, zróżnicowanym poziomie. O potrzebie nabywania takich kompetencji przekonane są nie tylko instytucje rządowe, organizując ogólnopolskie projekty i programy (np. program Cyfrowa Szkoła, NASK), włączając edukację medialną do strategii rozwoju państwa polskiego, pozarządowe[1], ośrodki naukowe i towarzystwa, ale i Komisja Europejska, która wydała szereg zaleceń odnośnie kształtowania kompetencji medialnych społeczeństwa[2]. Zalecenia te sprowadzają się między innymi do kształtowania kompetencji medialnych i cyfrowych przez szkoły oraz uznania ich za część kompetencji kluczowych w społeczeństwie informacyjno-komunikacyjnym. Umiejętności nabyte w domu, zgodnie z unijnymi dyrektywami, powinny być dalej rozwijane w środowisku szkolnym i w trakcie uczenia się przez całe życie oraz wzmacniane za pomocą działań organów krajowych, rządowych i regulacyjnych, jak też działań sektora medialnego. Eksperci z Komisji rozumieją kompetencje medialne za połączenie kompetencji indywidualnych z jednej strony oraz czynników środowiskowych z drugiej[3]. Aby zrealizować zalecenia Komisji Europejskiej, potrzebni są kompetentni cyfrowo nauczyciele, którzy swoją wiedzą, umiejętnościami oraz postawami będą wspomagać dzieci i młodzież w kształtowaniu przez nich odpowiednich kompetencji. Badania pokazują, że dzieci przychodząc do szkoły, nie potrafią w sposób wartościowy korzystać z nowych technologii[4]. Ich umiejętności ograniczają się do obsługi

---

[1] A. Iwanicka, N. Walter, A. Kiełkiewicz-Janowiak, *Media and Information Literacy Policies in Poland (2013)*, ANR TRANSLIT and COST „TransformingAudiences/Transforming Societies", 2014.

[2] E. Murawska-Najmiec, *Organizacje międzynarodowe: Edukacja medialna w polityce Unii Europejskiej i Unesco*, [w:] *Cyfrowa Przyszłość*, 2016 https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-rozdzia%C5%82-06.pdf

[3] A. Ogonowska, G. Ptaszek, *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, Kraków 2015, s. 9.

[4] D. Batorski, *Technologie i media w domach i życiu Polaków*, [w:] *Diagnoza społeczna 2015: Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2015; J. Pyżalski, *Dzieci w wieku przedszkolnym w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – w stronę zagrożeń*, [w:] *Małe*

urządzeń cyfrowych, włączenia bajki, filmu lub gry. Nie wiedzą, że media cyfrowe mogą służyć do innych niż rozrywka celów: do nauki, pracy zespołowej, rozwoju kreatywności, twórczości, pasji i zainteresowań. Ponieważ domowa edukacja medialna wciąż jeszcze stoi na niskim poziomie, to w dużej mierze od szkoły i nauczycieli zależy, jakie doświadczenia cyfrowe zdobędą dzieci, czego się nauczą i jakie nawyki cyfrowe posiądą.

Mając na uwadze powyższe, zasadne wydało mi się sprawdzenie, jaki stosunek przejawiają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej do wykorzystywania nowych technologii na swoich lekcjach? Czy wykazują się zaangażowaniem w zakresie nabywania i rozwijania własnych kompetencji cyfrowych po to, aby z jednej strony – realizować założenia nowej podstawy programowej, z drugiej – przyczynić się do nabywania kompetencji cyfrowych przez dzieci. Mimo wprowadzonej w 2017 roku nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, która nakłada na nauczycieli obowiązek wprowadzenia treści okołoinformatycznych, wciąż niewiele istnieje badań, z których moglibyśmy się dowiedzieć, jaką postawę wobec tego zagadnienia wykazują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Moje badania są próbą uzupełnienia luki na tym polu badawczym.

Media cyfrowe i treści informatyczne w edukacji wczesnoszkolnej

Polskie szkoły są coraz lepiej wyposażone cyfrowo, jednak nie zawsze nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykazują chęci, aby wykorzystywać je (jako środki dydaktyczne) w procesie kształcenia. Powodem są najczęściej cechy indywidualne nauczyciela, jak i brak wiary w efektywność nauczania wspartego mediami[5]. Nauczyciele co prawda deklarują wykorzystywanie mediów cyfrowych na lekcjach, ale rozumieją przez to głównie wspieranie się prezentacjami multimedialnymi, które nie angażują uczniów w jakąkolwiek aktywność i sprawiają, że lekcje nadal prowadzone są tokiem podającym[6]. To, czy nauczyciele włączą media do swoich edukacji ma też bezpośredni związek z ich wiekiem, przekonaniami i wątpliwościami, jakie mają na temat obecności mediów cyfrowych w szkole. Według Hoskins i Sakamoto, zdecydowanie chętniej TIK na lekcjach używają nauczyciele urodzeni już jako

dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi nadziejami, red. J. Pyżalski, Łódź 2017, s. 160-163.

[5] *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza* 2017, red. M. Plebańska, https://onedrive.live.com/?authkey=%21AOQ4UX8Db5IZqrw&cid=3D4AC758B37A833C&id=3D4AC758B37A833C%21108&parId=root&action=locate, , [data dostępu: 10.06.2019], s. 7-24.

[6] Tamże, s. 24.

cyfrowi tubylcy, zarazem młodzi stażem, którzy dodatkowo są przeświadczeni o swoich wysokich cyfrowych kompetencjach[7]. Nie jestem jednak pewna, czy tak jest rzeczywiście, bowiem najnowsze badania pokazują, że młode pokolenie wcale nie ma wysokich kompetencji cyfrowych, nie wykazuje się też aktywnością cyfrową, a ich działania są w dużej mierze odtwórcze i pozbawione większej wartości[8]. A zatem, wiek wcale nie musi być wyznacznikiem używania przez nauczycieli nowych technologii na lekcjach i wykazywania się chęcią rozwijania własnych kompetencji cyfrowych.

Sama dostępność nowych technologii w szkole nie jest też równoznaczna z ich wykorzystywaniem przez nauczyciela, ponieważ ci, którzy nie czują się komfortowo w obecności mediów cyfrowych, lub czują się wręcz przymuszani do ich używania, mogą mieć odczucie, że są zbędni w klasie szkolnej. Często ten problem znika po przejściu odpowiedniego szkolenia, które zwiększa poczucie kompetencji w zakresie użytkowania nowych technologii. Nauczyciele dużo chętniej korzystają też z nowych technologii w klasach starszych, gdzie młodzież wykazuje się większym poziomem samodzielności, a kompetencjami cyfrowymi nierzadko ich przewyższa, niż w nauczaniu wczesnoszkolnym, które wymaga większych kompetencji i zaangażowania nauczyciela. Tymczasem, nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej[9] nakłada na nauczycieli już od pierwszych klas obowiązek wdrażania nowych technologii, w tym realizowania treści okołoinformatycznych, do wszystkich edukacji.

Ponadto, ustawodawca założył, że każdy nauczyciel ubiegający się o kolejny stopień awansu zawodowego (nauczyciel kontraktowy, mianowany, dyplomowany) lub ocenę pracy powinien wykazywać się znajomością narzędzi multimedialnych i informatycznych oraz umiejętnością wykorzystywania ich zgodnie ze specyfiką prowadzonych przez siebie lekcji. Ocenie poddawane jest planowanie, organizowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych wynikających ze specyfiki szkoły i zajmowanego stanowiska, z wykorzystaniem metod aktywizujących ucznia – w tym narzędzi multimedialnych i informatycznych właśnie[10]. Komisja egzaminacyjna oprócz standardowej procedury egzaminacyjnej może poprosić kandydata, aby zaproponował rozwiązanie wskazanego przez ko-

[7] B. Hoskins Sakamoto B., *The role of technology in early years language education,* [w:] *Early Second Language Education: International perspectives of theory and practice*, red. S. Mourao, M. Lourenco, New York 2015, s. 245.

[8] J. Pyżalski i in., *Polskie badania EU Kids Online 2018*, Poznań 2019; tenże i in., *Pozytywny internet i jego młodzi twórcy. Dobre i złe wiadomości z badań jakościowych*, NASK 2019; M. Tanaś, Raport z Badania Nastolatki 3.0. NASK, Warszawa 2017.

[9] Rozporządzenie MEN z 14 lutego 2017 r., w sprawie Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych, DzU 2017 poz. 356.

[10] Tamże, poz. 1574.

misję problemu łączącego się z wykonywaną pracą, uwzględniając nie tylko praktykę szkolną i przepisy prawa, ale też używając narzędzi cyfrowych[11]. A zatem, podnoszenie kompetencji cyfrowych wydaje się priorytetem dla nauczycieli dbających o rozwój nie tylko własny, ale i podopiecznych.

Wprowadzona do szkół w 2017 roku podstawa programowa ustanawia między innymi takie cele, jak: rozwijanie kreatywności, umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania, rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki. Cele te idealnie wpisują się w myśl kształcenia multimedialnego z udziałem nowych technologii i szeroko rozumianej edukacji medialnej oraz kształtowania umiejętności poprzez działanie[12] z wykorzystaniem nie tylko mediów tradycyjnych (tzw. starych), ale i nowych mediów (multimediów), ze szczególnym uwzględnieniem komputerów z dostępem do Internetu (i jego usługami, tzw. *nowymi nowymi mediami*[13] oraz programami do wczesnej nauki kodowania), tablic interaktywnych, smartfonów (z zainstalowanymi aplikacjami), interaktywnych, programowalnych robotów i innych nowych technologii.

Wymienione w podstawie programowej cele mają odniesienie nie tylko do samego procesu kształcenia, ale i szerzej – do całego społeczeństwa, bowiem odpowiadają na potrzeby rynku pracy: mają przygotować do abstrakcyjnego i logicznego myślenia, nauczyć rozwiązywania problemów i myślenia komputacyjnego (rozumianego jako proces znajdowania rozwiązań wobec pewnych otwartych problemów), które jest nierozerwalnie związane z programowaniem, a którego elementy nauczyciel ma wprowadzać do poszczególnych edukacji za pomocą nowych narzędzi. Do obowiązków nauczyciela powinno zatem należeć wprowadzanie nowych technologii do edukacji, angażowanie uczniów w aktywne i twórcze ich wykorzystywanie oraz tworzenie cyfrowych treści, jak też aranżowanie takich sytuacji z udziałem mediów, które będą nawiązywały do realnych problemów i rzeczywistych sytuacji. Szkoła ma przygotować do kreatywnego korzystania z mediów:

> (…) stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych

[11] Rozporządzenie MEN z 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, §12, ust. 1.

[12] J. Bednarek, *Multimedia w kształceniu*, Warszawa 2012, s. 86.

[13] P. Levinson, *Nowe nowe media*, Kraków 2010, s. 11-14.

przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach. Szkoła ma również przygotowywać ich do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci[14].

Duża część wprowadzonych do podstawy programowej zmian związana jest z osiągnięciami ucznia w zakresie programowania i rozwiązywania problemów z wykorzystaniem komputera oraz innych urządzeń cyfrowych i dotyczy takich aktywności, jak: posługiwanie się komputerem do wykonania zadania, programowanie wizualne, tworzenie komputerowych komunikatów graficznych, korzystanie z zasobów internetowych. Dzieci z klas 0-3 powinny programować wizualnie proste historyjki, umieć wykonać pojedyncze polecenia w programie do kodowania. W początkowej fazie sugeruje się rozpoczynanie działań z wykorzystaniem przestrzeni klasy i organizowanie aktywności dzieci z wykorzystaniem liczmanów, gier planszowych i tym podobnych, a więc nie zawsze korzystając z komputerów po to, aby dzieci poznawały wybrane pojęcia w formie zabawy. Stopniowo treści informatyczne mają być wdrażane we wszystkich edukacjach z wykorzystaniem narzędzi TIK[15] tak, aby z czasem tworzyć proste programy sterujące robotami edukacyjnymi lub postaciami na ekranie monitora, posługiwać się komputerem z różnymi aplikacjami i co najważniejsze – wykorzystywać poznane umiejętności do nauki czytania, pisania i rachowania.

Tym samym, to obowiązkiem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest aranżowanie aktywności związanych z wykorzystaniem mediów cyfrowych i kształtowanie kompetencji cyfrowych dzieci. Czy jednak nauczyciele są przygotowani do takich działań? Obowiązujące programy studiów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej w przeważającej większości nie przewidują zajęć tak z nauki kodowania, jak i podejmowania innych aktywności z wykorzystaniem nowych technologii (np. obsługi robotów edukacyjnych), a zatem nawet najmłodsi nauczyciele – będący już przedstawicielami pokolenia *cyfrowych tubylców* – nie otrzymują niezbędnego przygotowania, aby podejmować takie działania. Tymczasem, to od ich zaangażowanej postawy zależy, czy dzieci będą doskonaliły swoje kompetencje cyfrowe przy ich udziale, czy nie.

Aktywność cyfrowa nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest zatem uwarunkowana wieloma czynnikami, które możemy określić jako: 1) cechy indywidualne nauczyciela; 2) poziom jego kompetencji cyfrowych; 3) motywacja we-

[14] Rozporządzenie MEN z 14 lutego 2017 r., w sprawie Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych, DzU 2017 poz. 356, s. 3.

[15] Tamże, s. 47.

wnętrzna zwiększania kompetencji cyfrowych (chęć rozwoju i samokształcenie w zakresie umiejętności cyfrowych); 4) motywacja zewnętrzna zwiększania kompetencji cyfrowych (awans zawodowy, realizowanie podstawy programowej); 5) wsparcie szkoły w zakresie podnoszenia kompetencji cyfrowych (kursy, szkolenia, warsztaty); 6) wyposażenie w nowe technologie szkoły.

Badania własne – procedura i wyniki

Aby dowiedzieć się więcej na temat stosunku nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do wykorzystywania nowych technologii na lekcjach oraz ich zaangażowania w nabywanie i rozwijanie własnych kompetencji cyfrowych, zaprojektowałam badania sondażowe, które zostały zrealizowane w styczniu 2019 roku wśród 460 nauczycieli klas 0-3 szkoły podstawowej (N = 460). W badaniu wzięli udział nauczyciele z różnych województw Polski – 440 kobiet i 20 mężczyzn. Najwięcej nauczycieli, bo aż 61% miało długi staż pracy – 20 i więcej lat, pozostali pracowali w szkole 15 lat (12%) i krócej. Aż 91% ankietowanych to pracownicy szkoły państwowej, pozostałe osoby zatrudnione były w szkole prywatnej lub społecznej. Techniką badawczą, którą się posłużyłam była ankieta online. Kwestionariusz zawierał 25 pytań, które miały formę zamkniętą z kategoriami do wyboru, skalą, rangami oraz elementami otwartymi. **Celem badania było poznanie opinii nauczycieli na temat wykorzystywania przez nich nowych technologii w klasach 0-3 oraz poznanie ich deklaracji związanych z zaangażowaniem w rozwój własnych kompetencji cyfrowych**. Wyodrębniono zatem następujące problemy badawcze[16]: 1) Jaki stosunek przejawiają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej do korzystania z nowych technologii na lekcjach? 2) Czy nauczyciele wykazują się zaangażowaniem w zakresie rozwijania własnych kompetencji cyfrowych?

Stosunek nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do korzystania z nowych technologii na lekcjach

Przebadana przeze mnie grupa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej prezentuje zróżnicowany stosunek zarówno do wprowadzonych w podstawie programowej zmian, jak i samego wykorzystywania mediów cyfrowych w edukacji. Mimo iż 73% ankietowanych deklaruje, że dokonane ustawowo zmiany (w tym obecność programowania w edukacji elementarnej) są po-

[16] Na potrzeby niniejszego opracowania wykorzystano wyniki badań ankietowych odnoszące się tylko do wybranych problemów badawczych

trzebne, to jednak 14% badanych twierdzi, że nie jest przekonana do tej decyzji, za powód wskazując głównie swoją niekompetencję (13%) w zakresie wykorzystywania nowych mediów. Wśród ankietowanych pojawiły się też głosy o niechęci wobec wprowadzonych zmian (3% badanych).

Pytani, jak często używają poszczególnych nowych technologii na lekcjach, nauczyciele wskazywali komputer z dostępem do Internetu jako najbardziej popularne medium, z którego korzystają przynajmniej raz w tygodniu (59%), w tym do prezentowania treści w programie Power Point z wykorzystaniem projektora (27% przynajmniej raz w miesiącu). Coraz częściej szkoły wyposażone są w tablice interaktywne – 42% moich ankietowanych odpowiedziało, że korzysta z nich przynajmniej raz w tygodniu, ale aż 20% nie ma ich na wyposażeniu szkoły bądź z nich nie korzysta. Zapytałam także nauczycieli, czy i jak często wykorzystują na swoich zajęciach edukacyjnych (sugerowane w nowej podstawie programowej) programy do nauki kodowania oraz roboty edukacyjne, które sprawiają, że uczniowie wykazują się większą aktywnością na lekcjach, pracują bardziej kreatywnie, czy uczą się rozwiązywania problemów.

Tabela 1

Korzystanie z programów do kodowania i robotów edukacyjnych na lekcjach

Korzystanie z programów do kodowania i robotów edukacyjnych na lekcjach		Liczba wskazań	% N = 460
Korzystanie z programów do kodowania	nie używam	156	34
	używam bardzo rzadko – parę razy w roku	32	7
	używam sporadycznie – rzadziej niż raz w miesiącu	120	26
	często – parę razy w miesiącu	108	23
	bardzo często – przynajmniej raz w tygodniu	44	10
Korzystanie z robotów edukacyjnych	nie używam	276	60
	używam bardzo rzadko – parę razy w roku	76	16
	używam sporadycznie, rzadziej niż raz w miesiącu	40	9
	często – parę razy w miesiącu	44	10
	bardzo często – przynajmniej raz w miesiącu	24	5

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych zebranych w tabeli 1 można stwierdzić, że zarówno kodowanie, jak i programowanie zaczyna cieszyć się popularnością wśród nauczycieli; jest używane coraz częściej i chętniej. Wciąż jednak istnieje liczna grupa (34% jeśli chodzi o kodowanie i aż 60% w wypadku robotów edukacyjnych), która nie korzysta z tego rodzaju rozwiązań edukacyjnych. Zapytani, dlaczego wciąż tak rzadko korzystają z tego rozwiązania edukacyjnego, nauczyciele odpowiadają, że nie mają pomysłu, jak wprowadzić naukę kodowania do swoich edukacji (32%), boją się też, że ich kompetencje są niewystarczające (26%), nie mają wystarczającej ilości sprzętu (24%) lub po prostu – nie są przekonani do tego rozwiązania edukacyjnego (18%).

Najchętniej nowe technologie wykorzystują na lekcjach nauczyciele powyżej 40. roku życia (51%). Można to wiązać z ich awansem zawodowym (najczęściej na stopień nauczyciela dyplomowanego), który łączy się ze wspomnianym już wymogiem wykorzystywania multimediów w procesie uczenia. Młodsze osoby, na przykład te bezpośrednio po studiach, mimo przypisywanej im przynależności do pokolenia *cyfrowych tubylców* w dużo mniejszym stopniu korzystają z mediów na lekcjach (w moich badaniach tylko 25% nauczycieli w przedziale wiekowym 25-30 lat). Wynika to być może z ich zaaferowania nową sytuacją zawodową (pierwsza praca), stawiania na tradycyjne metody, które stoją w opozycji do dominujących w codziennym życiu dzieci nowych technologii i próbą osiągania założonych celów bez korzystania z tego typu środków dydaktycznych.

Nauczyciele prezentują zróżnicowane postawy wobec programowania wizualnego – od zainteresowania (wybrane odpowiedzi z pytania otwartego): *Na pewno trzeba uczyć dzieci programowania; Zastanawiam się, jaki program wybrać, aby zaciekawił dzieci; Programowanie pomoże moim wychowankom w przyszłości; Jestem ciekawa, jakie daje możliwości; Chcę tego doświadczyć*; wręcz podekscytowania: *Dzieciaki uwielbiają programować, cieszę się na te lekcje tak, jak oni; Zawsze zastanawiam się, czym dzieci mnie zaskoczą tym razem*; *Jestem bardzo ciekawa ich pomysłów; Programowanie to dla nas świetna zabawa; Czuję, że sama chciałabym się tym bardziej pobawić; Uwielbiam nowe rozwiązania, które ułatwiają dzieciakom naukę;* po niechęć, obawy i bezradność związaną z odczuwanym brakiem kompetencji: *Ogarnia mnie panika, kiedy myślę o programowaniu; Nie mam pojęcia, jak się do tego zabrać; Te programy to nic ciekawego; Przeraża mnie myśl, że będę miała to wprowadzić; Zaczną się pytania, a ja nie będę umiała odpowiedzieć; Uważam, że to tylko strata czasu.*

Część ankietowanych dostrzega potrzebę nauki programowania już od pierwszej klasy, ale tylko na wyznaczonej do tego edukacji informatycznej (32%). Inni zgadzają się, że powinno być ono włączane w tok poszczególnych edukacji, ale tylko na zasadzie uatrakcyjnienia lekcji (36%). Jeszcze inni nie widzą żadnego uzasadnienia dla programowania i „zabawy robotami" (17%)

lub nie używają ich z powodu niskiego poczucia kompetencji w tym zakresie (15%), pozostali nie mają zdania w tym temacie (15%).

Jeszcze ostrożniej ankietowani wypowiadali się w wypadku korzystania z robotów edukacyjnych: *Boję się, bo ich nie znam; Czuję strach, kiedy o nich myślę; A co jak się zepsują? Każdy będzie chciał je wprawić w ruch!; Nie widzę konieczności ich używania; To zwykłe zabawki, a nie nauka; Kiedy ja znajdę czas na naukę czytania i pisania; Nie dam rady, mam za małą wiedzę.* Choć zdarzały się i wypowiedzi entuzjastyczne: *Super zabawa – uczymy się, nawet o tym nie wiedząc!; Wspaniała nauka przez zabawę, wyrównują też szanse edukacyjne; Potrafią skraść dziecięce serca; Uczą współdziałania w grupie; Lekcje są mega ciekawe z nimi*. Niektóre odpowiedzi wskazywały też na wyraźną chęć podniesienia swoich umiejętności i w tym zakresie: *Wiem, że muszę się jeszcze dużo nauczyć, ale dam radę!; Właśnie kupujemy nowe roboty, muszę się koniecznie podszkolić*; *Wiem, że potrzebuję szkolenia z ich używania.*

Sceptycyzm wykazują też nauczyciele, jeśli chodzi o wykorzystywanie na lekcjach smartfonów – w dalszym ciągu narzędzie to postrzegane jest jako mało przydatne w edukacji. Aż 60 % nauczycieli nie używa go na lekcjach w ogóle, 11% deklaruje używanie go parę razy do roku, 12% średnio raz w miesiącu, 3% parę razy w miesiącu i 6%przynajmniej raz w tygodniu. Smartfon, mimo że jest urządzeniem dostępnym i najbardziej lubianym przez dzieci, o szerokim zastosowaniu edukacyjnym – również na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego – wciąż traktowany jest dość nieufnie przez nauczycieli.

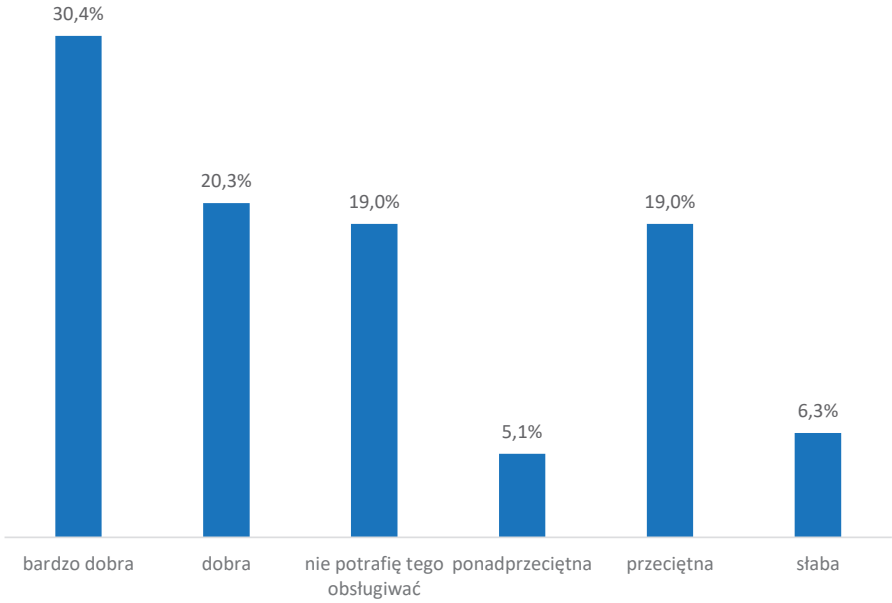
Zebrane przeze mnie opinie są zbieżne w wielu aspektach z badaniami kompetencji komputerowych ICILS, z których wynika, że dwie trzecie ankietowanych nauczycieli nie postrzega nowych technologii i korzystania z nich jako priorytetu, uzasadniając, że nie wprowadzają ich do procesu kształcenia z powodu braku czasu i kompetencji[17]. Opinie nauczycieli w tej kwestii są na tyle ważne, że niezbędne wręcz wydaje się przeprowadzenie rzetelnych badań na temat ich szeroko rozumianych kompetencji cyfrowych i nastrojów w dwa lata po przeprowadzonej reformie programowej, która nakłada na nauczycieli obowiązek wprowadzania TIK do procesu uczenia się dzieci.

Zaangażowanie się nauczycieli w podnoszenie własnych kompetencji cyfrowych

W pierwszej kolejności sprawdziłam, jak badani oceniają swoje kompetencje w zakresie podstawowych umiejętności związanych z obsługą nowych

[17] Raport ICILS, 2013, http://eduentuzjasci.pl/ude/25-informacje/wydarzenia/1136-wyniki-miedzynarodowego-badania-kompetencji-komputerowych-i-informacyjnych-icils.html, [data dostępu: 15.06.2019].

technologii. Przebadana grupa nauczycieli najbardziej kompetentnie czuje się w zakresie obsługi komputera z oprogramowaniem edukacyjnym. Swoje umiejętności na bardzo dobre ocenia aż 47% ankietowanych. Podobnie wysoko oceniają własną umiejętność obsługi projektora multimedialnego i tabletu (46%). 35% badanych czuje się bardzo kompetentnie jeśli chodzi o obsługę tablicy interaktywnej, 19% ocenia tę umiejętność jako dobrą. Zdecydowanie gorzej nauczyciele oceniają swoje umiejętności w zakresie obsługi programów do kodowania.



Ryc. 1. Postrzeganie własnych kompetencji w zakresie obsługi programów do kodowania (źródło: opracowanie własne)

Jeszcze słabiej postrzegają umiejętność obsługi robotów edukacyjnych; 45% ankietowanych deklaruje, że nie umie ich obsługiwać lub posiada umiejętność opanowaną w stopniu słabym (11%) lub przeciętnym (10%). Większość z nich dostrzega swoje braki: tylko 14% swobodnie korzysta ze wszystkich nowych technologii; 51% dobrze się czuje, korzystając tylko z wybranych technologii; 35% nie czuje się kompetentnie, kiedy ma wykorzystać nowe technologie na swoich lekcjach.

Nauczyciele nie pozostają jednak bez wsparcia: w ramach podnoszenia kwalifikacji i zwiększania kompetencji uruchamiane są dla nich warsztaty, szkolenia i kursy z podstaw programowania oraz korzystania z narzędzi TIK.

Ryc. 2. Wsparcie szkoły w zakresie uzupełniania nauczycielskich kompetencji cyfrowych (źródło: opracowanie własne)

Oferta szkoleń jest bardzo bogata: oprócz tych najbardziej popularnych z programowania wizualnego w języku *Scratch Junior*, coraz częściej można nauczyć się wykorzystywać na lekcjach proste edukacyjne roboty typu *Ozobot* lub dowiedzieć się, jak uczyć za pomocą klocków *Lego WeDo 2.0* lub *Scottie Go!*

Ze wsparcia oferowanego przez szkołę korzysta ponad połowa badanych nauczycieli (54%), 27% podnosi swoje kompetencje cyfrowe na własną rękę, 19% badanych nie jest zainteresowanych żadną formą podnoszenia własnych kompetencji cyfrowych. Nauczyciele chcą rozwijać swoje kompetencje cyfrowe, dostrzegając równocześnie, że pomaga to dzieciom nabywać ważne kompetencje przyszłości (54%). 35% badanych deklaruje, że ich własny rozwój kompetencji cyfrowych ma związek z planami zawodowymi (awans) czy zapisami w nowej podstawie programowej (31%). Jeszcze więcej badanych rozwija swoje kompetencje cyfrowe, aby uatrakcyjnić własne zajęcia (45%) lub po prostu nabyć nowe, potrzebne w nowoczesnej szkole umiejętności (59%) (odpowiedzi nie sumowały się do 100).

Kompetencje cyfrowe nauczyciela a nowoczesna szkoła – zakończenie

Zaprezentowany w niniejszym artykule fragment badań oraz rekonstrukcje teoretyczne dotyczące rozwoju kompetencji cyfrowych nauczycieli, jak też zmian wprowadzonych w podstawie programowej (dotyczących edukacji medialnej i okołoinformatycznej), skłaniają do następujących wniosków.

Dzięki nowej podstawie programowej stoimy przed olbrzymią szansą wprowadzenia pożądanych zmian w szkolnictwie, zniwelowania poszerzającej się luki między pokoleniem urodzonych w cyfrowej rzeczywistości a broniącej się przed nowymi technologiami szkołą. Technologie informacyjno-komunikacyjne wprowadzane do szkół mają szansę sprawić, że dziecko poczuje się w tym środowisku swobodnie i znajomo. Przygotują dzieci do cyfrowej dorosłości poprzez udostępnienie im nowoczesnych narzędzi i wyposażenie w pożądane kompetencje przyszłości. Programowanie bez komputera, maty, plansze, nauka kodowania przez zabawę i ruch, z wykorzystaniem przedmiotów codziennego użytku, roboty edukacyjne, programowalne klocki, zwiększanie motywacji ucznia w przyswajaniu nowych treści przedmiotowych poprzez włączanie w tok lekcji nowych technologii – oto jak mogą przebiegać zajęcia realizujące obecnie nową podstawę programową tak, aby w pełni wykorzystać potencjał rozwojowy dziecka. Do tego potrzebny jest kompetentny nauczyciel, który swoją wiedzą, doświadczeniem i zaangażowaniem będzie potrafił odpowiednio wdrożyć nowe technologie do procesu nauczania, zgodnie z założonymi celami. Nauczyciel, który w cyfrowym środowisku nie będzie czuć się pewnie i kompetentnie, może wycofywać się do sprawdzonych przez siebie starych metod nauczania, coraz bardziej odbiegających od zmieniającej się rzeczywistości. Proces wprowadzania zmian już się rozpoczął, dlatego ważne jest, aby pamiętać, że nowe technologie są świetnym narzędziem służącym realizacji wyznaczonych wcześniej celów edukacyjnych, przy jednoczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka. Korzystanie z nich nie powinno być jednak celem samym w sobie – mają wspierać ucznia w jego dochodzeniu do wiedzy, bo to człowiek jest zawsze postawiony w centrum. Wśród warunków niezbędnych do prawidłowego wykorzystywania mediów cyfrowych w edukacji wczesnoszkolnej są zarówno cechy indywidualne nauczyciela (osobowościowe), posiadany przez niego zestaw cyfrowych kompetencji (nabytych np. w toku edukacji), wyposażenie w nowe technologie szkoły, jak i motywacja zewnętrzna w podnoszeniu kompetencji cyfrowych (awans zawodowy i podstawa programowa). Najważniejsza jednak jest motywacja wewnętrzna, dzięki której nauczyciel będzie wiarygodny dla swoich uczniów, zaangażowany i przekonany, że to co robi w obszarze mediów cyfrowych, przyniesie wymierne korzyści uczniom w ich zawodowej przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Hoskins Sakamoto B., *The role of technology in early years language education*, [w:] *Early Second Language Education: International perspectives of theory and practice,* red. S. Mourano, M. Lourenco, Routledge, New York 2015.

Iwanicka A., Walter N., Kiełkiewicz-Janowiak A., *Media and Information Literacy Policies in Poland* (2013), ANR TRANSLIT and COST „TransformingAudiences/Transforming Societies", 2014, http://ppemi.enscachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/POLAND_2014.pdf.

Levinson P., *Nowe nowe media*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.

Murawska-Najmiec E., *Organizacje międzynarodowe: Edukacja medialna w polityce Unii Europejskiej i Unesco,* [w:] *Cyfrowa Przyszłość,* 2016 https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-rozdzia%C5%82-06.pdf.

Ogonowska A., Ptaszek G., *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017, red. M. Plebańska, Warszawa 2017, https://onedrive.live.com/?authkey=%21AOQ4UX8Db5IZqrw&cid=3D4AC758B37A833C&id=-3D4AC758B37A833C%21108&parId=root&action=locate.

Pyżalski J., *Dzieci w wieku przedszkolnym w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – w stronę* zagrożeń, [w:] *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi nadziejami*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo „Eter", Łódź 2017.

Pyżalski i in., *Polskie badania EU Kids Online 2018,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

Pyżalski i in., *Pozytywny internet i jego młodzi twórcy. Dobre i złe wiadomości z badań jakościowych,* NASK, 2019,

Raport ICILS: *Międzynarodowe Badanie Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych, 2013,* http://eduentuzjasci.pl/ude/25-informacje/wydarzenia/1136-wyniki-miedzynarodowego-badania-kompetencji-komputerowych-i-informacyjnych-icils.html.

Rozporządzenie MEN z 14 lutego 2017 r., w sprawie Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych, DzU 2017, poz. 356, 1574.

Rozporządzenie MEN z 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, §12 ust. 1.

Tanaś M., *Raport z Badania Nastolatki 3.0. NASK,* Warszawa 2017.

Dariusz Zając
ORCID 0000-0002-3515-1779

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

ETYKA ZAWODOWA NAUCZYCIELI – MIĘDZY UNIWERSALIZMEM A PLURALIZMEM

Abstract. Zając Dariusz, *Etyka zawodowa nauczycieli – między uniwersalizmem a pluralizmem* [Professional Ethics of Teachers – Between Universalism and Pluralism]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 297-310. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.17

Professional ethics of teachers is one of the most important areas of interest of pedeutology. Not only traditions of that profession, but also the contemporary challenges facing it seem to be indicative of it. In the considerations presented, professional ethics of teachers is shown from two perspectives, i.e. the universal and the pluralistic ones. Each of these perspectives is characterized by diverse understanding of professional ethics of teachers and, in particular, its nature. Generally speaking, the first of these perspectives can come down to the establishment of professional ethics of teachers in the form of a code, while the other moves away from such a strictly code-orientated perception of ethics. Certainly, this does not mean a rejection of any ethical stipulations characteristic of teacher circles, but rather adopting a position according to which such exclusive and only correct stipulations do not exist, but there are a lot of them, which one should bear in mind characterizing the ethical aspects of the teaching profession.

Key words: professional ethics of teachers, universalism, pluralism, code of ethics, universal pluralism

Wprowadzenie

Etyka, a w szczególności problemy w nią wpisujące się, to materia niezwykle delikatna i subtelna, a jednocześnie istotna zarówno z epistemologicznego, jak i społecznego punktu widzenia, co z kolei wskazuje na jej ważkość nie tylko dla teorii, ale w szczególności praktyki edukacyjnej. Kwestie etyczne, zwłaszcza ich wszelkie rozstrzygnięcia (niejednokrotnie dyskusyjne, a czasami wręcz kontrowersyjne) nie należą do łatwych, a tym bardziej jednoznacznych. Problemy natury etycznej ujmowane zarówno w skali mega- poprzez makro- i mezo- do mikropłaszczyzny wzbudzały

i nadal wzbudzają liczne dyskusje oraz spory wśród badaczy zajmujących się etycznym i moralnym wymiarem współczesnego świata, w szczególności zaś zachodzących w nim przeobrażeń, zarówno w odniesieniu do poszczególnych środowisk, instytucji, grup społecznych, czy wreszcie pojedynczych jednostek.

Można to również odnieść do uprawiania poszczególnych zawodów, głównie tych, w których mamy do czynienia z bezpośrednimi relacjami interpersonalnymi. Niewątpliwie do takich należy zawód nauczyciela. Jego tradycje zdają się zaświadczać, jak doniosłe miejsce zajmują, czy też powinny zajmować, zagadnienia etyczne wpisujące się w jego istotę, sens i znaczenie.

Niniejsze rozważania stanowią zaledwie skromną próbę podejścia do etyki zawodowej nauczyciela, biorąc pod uwagę dwie perspektywy jej postrzegania. Stąd, celem prezentowanych w tym miejscu eksploracji jest próba ukazania etyki zawodowej nauczyciela w perspektywie uniwersalnej oraz pluralistycznej, a także możliwość synkretycznego podejścia do wspomnianej etyki. W przedstawianych rozważaniach autor pomija rozpatrywanie etyki zawodowej nauczycieli w wersji relatywistycznej, aczkolwiek należy mieć na względzie, iż współcześnie istnieją również stanowiska opowiadające się za taką jej postacią, zgodnie z którą wszelkie obwarowania etyczne w zawodzie nauczycielskim są tylko wyrazem określonych preferencji. Stąd wniosek, że nie istnieją zatem obiektywne zasady etyczne charakterystyczne dla reprezentantów tego zawodu, do przestrzegania których byliby oni niejako zobligowani, a co najwyżej zasady te mają charakter subiektywny. Zagadnienie to wymaga jednak odrębnych studiów i analiz, których zakres wykraczałby poza ramy przyjęte w tytule niniejszych rozważań. Tym niemniej, jawią się one jako dość interesujące i stąd skłaniają też do naukowego rozpoznania, a tym samym osadzenia w dorobku myśli etyczno-pedeutologicznej.

Uniwersalna etyka zawodowa nauczycieli

Kategoria ,,uniwersalizmu" pochodzi od łacińskiego słowa *universalis* i oznacza powszechny, wszystko obejmujący, nie dopuszczający żadnej jednostronności. Z etymologicznego punktu widzenia stanowi wyraz pochodny o dwóch źródłosłowach: *unum* – jedno i *vertere* – obracać, a zatem właściwie tłumaczone oznacza obracający się koło jednego, nastawiony na jedność, zwrócony ku jednemu, całościowy, wszechogólny, zawierający się w powszechności, rozciągający się w niej[1].

[1] J. Warszawski, *Uniwersalizm. Zarys narodowej filozofii społecznej*, Biała Podlaska 2005, s. 39.

Termin ,,uniwersalizm" w zasobach leksykalnych ujmowany jest jako:

> 1. dążenie do ogarnięcia pewnej całości, objęcia jakąś działalnością wszystkich ludzi; także cecha tego, co obejmuje sobą całość jakiś spraw, zagadnień itp.; powszechność,
> 2. postawa i poglądy uznające dominację całości nad częściami, ogółu nad jednostkami itp., przeciwieństwo indywidualizmu i partykularyzmu[2].

Nieco szerzej kategoria ,,uniwersalizmu" ujmowana jest w *Leksykonie PWN*, gdzie terminowi temu przypisuje się trzy znaczenia:

> po pierwsze: jako ,,wszelkie postawy i poglądy uznające dominację całości nad częściami, ogółu nad jednostkami; przeciwieństwo partykularyzmu", po drugie: jako ,,przekonanie, że ważne wartości, normy i zasady są lub powinny być powszechne", po trzecie: jako ,,dążenie do upowszechnienia danego poglądu"[3].

,,Uniwersalizm" odnosi się do dyfuzji myśli, teorii filozoficznych. Obejmuje on upowszechnianie techniki i społecznej użyteczności różnego rodzaju przedmiotów oraz rzeczy[4]. ,,Uniwersalne" można zaś pojmować jako to, co jest:

– ponadlokalne, ponadnarodowe, ponadpokoleniowe i jednocześnie przeciwstawne wszelkim partykularyzmom;

– trwałe i ciągłe, co stanowi punkt odniesienia dla wielu pokoleń w dziejach ludzkiej kultury;

– wykładnią ładu społecznego, określonym projektem solidarności odnoszącym się do ogółu jednostek tworzących ludzkie społeczeństwo[5].

Przywołane powyżej niektóre funkcjonujące w literaturze przedmiotu badań sposoby ujmowania analizowanej kategorii pozwalają traktować ją jako coś, czego nie należy postrzegać w sposób jednoznaczny. Nie istnieje bowiem jeden, jedynie słuszny sposób rozumienia tej kategorii, co znajduje chociażby swoje odzwierciedlenie w różnych wersjach czy rodzajach uniwersalizmu.

W prezentowanych w tym miejscu rozważaniach na uwagę zasługuje pojmowanie uniwersalizmu w etyce. Zdaniem Haliny Promieńskiej, uniwersalność w etyce oznacza etykę powszechnie przyjmowaną i akceptowaną, taką etykę, u podstaw której znajduje się wspólny system wartości i norm, określony stan praktyki moralnej, powszechność zgody na określoną teorię prawdy i dobra moralnego. Zatem, etyka uniwersalna to etyka, która obejmuje ogół problemów człowieka, normująca i oceniająca wszyst-

---

[2] *Słownik wyrazów obcych*, L. Wiśniakowska (opracowanie), Warszawa 2006, s. 976.

[3] *Filozofia. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 339.

[4] Z. Łomny, *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Opole 1999, s. 66.

[5] A.A. Kotusiewicz, *Problemy uniwersalizmu w pedeutologii*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Warszawa 2000, s. 57.

kie dziedziny życia, regulująca na przykład życie rodzinne, prywatne, uznająca prymat problemów globalnych nad lokalnymi i indywidualnymi. Wspomniana Autorka odnosi etykę uniwersalną do dwóch jej znaczeń: 1) etyki ogólnoludzkiej, czyli takiej etyki, która odnosi się do wszystkich ludzi; 2) uniwersalizmu etycznego, czyli stanowiska broniącego bezwzględnego charakteru sądów etycznych[6]. Z kolei, Danuta Ślęczek-Czakon wskazuje na znacznie szersze postrzeganie etyki uniwersalnej, ujmując ją w następujących znaczeniach: 1) jako etykę adresowaną do wszystkich ludzi, która obejmuje swymi postulatami wszystkich osobników należących do gatunku *homo sapiens*; 2) jako etykę adresowaną do wszystkich osobników włączonych do klasy ludzi spełniających przyjęte kryteria człowieczeństwa; 3) jako etykę powszechnie akceptowaną przez ludzi; 4) jako etykę całościową, ogarniającą ogół problemów, oceniającą i normującą wszystkie dziedziny działalności człowieka; 5) jako etykę uznającą prymat problemów globalnych i interesów ogólnoludzkich nad lokalnymi; 6) jako metaetykę w sensie syntezy wszystkich istniejących systemów etycznych; 7) jako etykę głoszącą, że moralność zawsze pozostaje taka sama, rozszerza się tylko krąg ludzi ją akceptujących lub że w każdej moralności występują elementy wspólne; 8) jako etykę stosującą obiektywną, naukową, powszechnie przyjętą metodę uzasadniania racji moralnych, ustalającą powszechne zasady dialogu moralnego[7]. Takie ujęcie etyki uniwersalnej przekonuje o jej dość rozległym ujęciu, co z kolei pozwala na wpisywanie w jej zakres różnorodnych treści, korespondujących z kluczową dla niej problematyką. Najogólniej biorąc, zwolennicy uniwersalizmu w etyce podkreślają, że istnieje zasadnicze podobieństwo moralne ludzi, którzy należą do różnych kultur[8]. Stąd, w konstruowaniu etyki uniwersalnej ważne jest skoncentrowanie się na doświadczeniu i współpracy różnych organizacji, integracji różnych kultur i narodowości, obyczajów i wiar. Chodzi tu o taką etykę, która koncentrować się będzie na tym co wspólne, co ludzi łączy, a nie dzieli, na ich identycznych preferencjach i predylekcjach, doznaniach o odczuciach tego, co pod względem moralnym jest dobre, a co złe[9]. Etyka Uniwersalna – jak słusznie zauważa Yersu Kim – to: „poszukiwanie wspólnego podłoża war-

[6] H. Promieńska, *Czy dowartościowanie orzecznikowe etyki jest konieczne? (Między prawdą a pewnością poznania etycznego)*, [w:] *Czy możliwa jest etyka uniwersalna?* red. J. Sekuła, Siedlce 1994, s. 257.

[7] D. Ślęczek-Czakon, *Czy jest możliwa etyka uniwersalna? Uwagi krytyczne*, [w:] Tamże, s. 270-271.

[8] J. Mariański, *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 66.

[9] H. Borowski, *Blaski i cienie etyki uniwersalnej*, [w:] *Czy możliwa jest etyka uniwersalna?* s. 284.

tości etycznych i norm, będących warunkiem harmonijnego współistnienia i rozkwitu ludzkości"[10].

Lech Ostasz, posługując się kategorią nie tyle etyki uniwersalnej, ile etyki uniwersalistycznej (rodzi się pytanie, czy chodzi o etykę uniwersalną czy etykę uniwersalistyczną i na czym polega między nimi różnica, a może założyć, że różnica dotyczy w tym miejscu samego nazewnictwa, a nie treści, jakie niesie z sobą ta etyka), uważa, iż jest to etyka zmierzająca do uniwersalności, czyli taka, która jest w jak największym stopniu wolna od wpływów ideologii politycznej, religii, establishmentu społecznego, jak również presji potoczności, natomiast podstawę jej stanowi jakość życia ludzkiego[11]. Można by w tym miejscu zadać pytanie następującej treści: Czy istnieje możliwość wypracowania takiej uniwersalnej etyki? Odpowiedź na to pytanie nie należy zapewne do prostych, biorąc chociażby pod uwagę pojawiające się niejednokrotnie tendencje i zapatrywania odnośnie etycznego postrzegania współczesnej rzeczywistości społecznej.

Tym niemniej analiza literatury przedmiotu badań przekonuje, iż niejednokrotnie podejmowane były próby skonstruowania takiej etyki, której można byłoby nadać miano uniwersalnej. Dla przykładu można tu podać chociażby projekt Powszechnej Deklaracji Etyki Ogólnoświatowej[12] czy też Deklarację globalnej etyki, której współtwórcą i redaktorem jest Hans Küng. W tym ostatnim z wymienionych dokumentów zostały sformułowane cztery zasady etyki globalnej, na których powinna być oparta kultura dzisiejszych i jutrzejszych czasów. Są nimi: 1) Zobowiązanie do kultury nieagresji i szacunku dla życia; 2) Zobowiązanie do kultury solidarności i sprawiedliwego porządku; 3) Zobowiązanie do kultury tolerancji i życia w prawdzie; 4) Zobowiązanie do kultury równych praw i partnerstwa między mężczyznami i kobietami[13].

Skoro więc etyka uniwersalna obejmuje wszystkie dziedziny życia, stąd można ją również odnieść do uprawiania poszczególnych zawodów, w tym również zawodu nauczycielskiego i jednocześnie zapytać, czy opierając się na wspomnianych powyżej deklaracjach etyki, warto byłoby podjąć trud skonstruowania uniwersalnej etyki nauczycielskiej, a jeśli tak, to co miałoby stanowić jej treść i zakres, jak również, co niezwykle istotne, w jakim stopniu mogłaby ona uporządkowywać etyczny wymiar zawodu nauczycielskiego, który przecież niełatwo poddaje się jednoznacznym kategoryzacjom.

---

[10] Y. Kim, *Kilka myśli o Etyce Uniwersalnej*, [w:] *Szkoła przeżycia cywilizacyjnego*, red. J. Dołęga, J. Kuczyński, A. Woźnicki, Warszawa 1997, s. 157.

[11] L. Ostasz, *Ku etyce uniwersalistycznej. Wartości. Zarys aksjologii*, Olsztyn 1999, s. 7.

[12] L. Swidler, *Ku Powszechnej Deklaracji Etyki Światowej*, [w:] *Szkoła przeżycia cywilizacyjnego*, s. 170.

[13] M. Filipiak, *Hansa Künga Koncepcja ,,światowego ethosu"*, [w:] *Czy możliwa jest etyka uniwersalna?* s. 20-21.

Odwołując się do wspomnianej wcześniej Deklaracji etyki globalnej, Tadeusz Pilch zadaje dość istotne, biorąc pod uwagę prezentowane w tym miejscu rozważania, pytanie:

> Czy ten nowo ustanowiony w naszych czasach kodeks etyki uniwersalnej nie może być podstawą do określenia i formowania cech wychowawcy-nauczyciela oraz społecznego posłannictwa szkoły?[14]

a tym samym i próby dookreślenia etycznego wymiaru zawodu nauczycielskiego w perspektywie uniwersalnej.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż jak słusznie zauważa Tadeusz Lewowicki:

> Tradycja zawodu nauczycielskiego dostarcza przykładów usilnych starań o ukształtowanie swoistego kanonu norm moralnych właściwych tej profesji. Takie starania wydają się znowu ożywać. Edukację usiłuje się opierać nie tyle na ukształtowaniu u ludzi poczucia wspólnoty opartego na podobnych treściach (treściach kształcenia szkolnego, treściach proponowanych w ramach oświaty pozaszkolnej), co raczej na kształtowaniu poczucia wspólnoty odwołującego się do wartości uniwersalnych. Następuje renesans problematyki aksjologicznej w naukach społecznych, zarysowało się żywo zainteresowanie aksjologią edukacyjną. (…) W refleksji deontologicznej wiele uwagi poświęca się poszukiwaniu elementów stałości czy ciągłości w etyce, w koncepcjach wartości uniwersalnych itp. To one umożliwiają określenie podstaw etyki danej grupy zawodowej, także deontologii nauczycielskiej. Wydaje się, że – co godne jest podkreślenia – podstawy te widzi się w uniwersalnych wartościach moralnych, w obrazie wartości uniwersalnych[15].

Słowa te wypowiedziane ponad dwadzieścia lat temu do dzisiaj nie straciły na swej aktualności, a przynajmniej w jakimś zakresie. Ciągle bowiem w obszarze działalności zawodowej nauczycieli, a w szczególności jej etycznego wymiaru, pojawiają się kwestie, które wymagają właściwego sobie rozpoznania i tym samym usytuowania na tle problematyki pedeutologicznej czy ściślej etyczno-pedeutologicznej, która w dalszym ciągu wymaga swojego dopełnienia i dookreślenia, chociażby z uwagi na dokonujące się przeobrażenia w obszarze rzeczywistości edukacyjnej, których skutki trudno do końca przewidzieć.

Jak twierdzi przywoływany już nieco wcześniej T. Pilch:

> W świecie ludzkim nic nie jest proste ani jednoznaczne. Ale w chaosie wielości i w świecie nieczytelnych sygnałów winniśmy przyjąć i wyznawać pewne racje i orientacje, które budzą nadzieje[16].

---

[14] T. Pilch, *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*, Warszawa 1999, s. 171.

[15] T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994, s. 122-123.

[16] T. Pilch, *Spory o szkołę*, s. 170.

Słowa te zdają się zaświadczać o możliwej próbie dookreślenia uniwersalnych podstaw etyki zawodu nauczycielskiego. Rozwiązania uniwersalne w obszarze etyki przedstawicieli tego zawodu prowadzić mogą, czy raczej powinny, do ukonstytuowania się tej etyki w postaci kodeksu etycznego. Jednakże, kodeks taki ma zarówno swoich wielu zwolenników, jak i przeciwników, o czym zdaje się w pełni przekonywać analiza literatury przedmiotu badań, wpisująca się w obszar etyczno-pedeutologicznych eksploracji.

Rezygnując w tym miejscu z ich przedstawienia, albowiem mogłoby to przekraczać ramy prezentowanych rozważań, warto jednak zaznaczyć, iż sprawa kodeksu etycznego nauczycieli jest na tyle kontrowersyjna, iż jak do tej pory nie ma obowiązującego kodeksu etycznego nauczycieli w wymiarze uniwersalnym. Tym niemniej, pojawiają się próby lepszego bądź gorszego formułowania określonego zestawu czy zestawów obwarowań etycznych (w formie różnych projektów), do których przestrzegania zobligowani byliby przedstawiciele zawodu nauczycielskiego.

W tym miejscu rodzą się jednak kolejne pytania: Czy taki uniwersalny kodeks etyczny charakterystyczny dla środowisk nauczycielskich stanie się lekarstwem na wszelkie bolączki i choroby moralne dotykające przedstawicieli tego jakże szlachetnego zawodu? Czy byłby on w stanie uzdrowić moralnie nauczycieli? Na ile, w jakim stopniu i zakresie nauczyciele staliby się bardziej moralni w obszarze podejmowanej przez siebie aktywności zawodowej? Czy tylko kodeks etyczny wystarczy tej kategorii społeczno-zawodowej do tego, aby postępować zgodnie z jego zapisami? Odpowiedź na te pytania zdaje się być złożona i zapewne niejednoznaczna, a co za tym idzie – również niezwykle polemiczna. Stąd też można dostrzec potrzebę poszukiwania innych, aniżeli ściśle kodeksowe, rozwiązań problemów natury etycznej odnoszących się do aktywności reprezentantów zawodu nauczycielskiego.

Pluralistyczna etyka zawodowa nauczycieli

Kategoria „pluralizm" zyskała szczególnie w naszym kraju swoistą popularność, żeby nie powiedzieć wręcz oszałamiającą, po przemianach, których początek datuje się na połowę 1989 roku, kiedy to partia komunistyczna poniosła klęskę w pierwszych *quasi* wolnych wyborach. Od tego okresu mamy bowiem w szczególności do czynienia z wieloma napływającymi, różnorodnymi koncepcjami rzeczywistości społecznej i elementami ją konstytuującymi.

Termin „pluralizm" zgodnie z ustaleniami słownikowymi to:

> 1. demokratyczna zasada ustrojowa, gwarantująca różnym grupom społecznym i politycznym prawo wyrażania swych interesów (politycznych, społecznych i ekonomicznych) oraz udział w sprawowaniu władzy; 2. współistnienie wielu różnych opinii i norm w tym samym społeczeństwie lub systemie; różnorodność, wielość, zróżnico-

wanie; 3. stanowisko w dziedzinie ontologii, według którego rzeczywistość nie daje się sprowadzić do jednej zasady, lecz musi być wyjaśniana przez ich wielość; 4. stanowisko głoszące istnienie w świecie mnogości samoistnych bytów rzeczywistych, związanych z realizmem ontologicznym, przeciwstawne monizmowi[17].

W *Leksykonie PWN* pluralizm rozumiany jest jako:

pogląd z dziedziny metafizyki przeciwstawny monizmowi, według którego w rzeczywistości lub w poznaniu istnieje (działa) wiele różnych, niezależnych od siebie, podstawowych elementów – substancji, zasad, czynników, sił; każdy istniejący byt jednostkowy jest odrębną strukturą, niesprowadzalną do jednego wspólnego tworzywa wszystkich bytów którego istnienie pluralizm neguje; pluralizm wynika z przekonania, że odrębność i jedność są właściwością każdego bytu (…)[18].

Funkcjonujące w dostępnych zasobach leksykalnych znaczenia nadawane terminowi ,,pluralizm" pozwalają pojmować go jako – najogólniej biorąc – zróżnicowanie, niejednorodność, wielość. Tymczasem, zagłębiając się w rozumienie tej kategorii, można dostrzec jej szersze i nieco bardziej ściślejsze pojmowanie.

Pluralizm *sensu largo* oznacza zróżnicowanie, bogactwo elementów, które połączone są w niesprzeczną całość; owo zróżnicowanie jest funkcjonalne ze względu na powstanie, trwanie oraz rozwój układu. Natomiast, pluralizm *sensu stricto* dotyczy świata człowieka i oznacza system zróżnicowanych zjawisk, wartości i dóbr świadomie ustrukturowany jako całość niesprzeczna i funkcjonalna[19]. Analizując kategorię pluralizmu, nie sposób nie dostrzec jej wielowymiarowości znaczeniowej, która pozwala na przymiotnikowe jej wzbogacenie. Stąd też można mówić między innymi o pluralizmie społecznym, pluralizmie religijnym, pluralizmie aksjologicznym, pluralizmie kulturowym, czy też pluralizmie politycznym[20]. Wszystkie one zdają się funkcjonować w mniejszym bądź większym zakresie w przestrzeni publicznej społeczeństwa określanego mianem pluralistycznego.

Rację ma Mariusz Wojewoda stwierdzając, że:

Współczesny pluralizm rozumiany jest jako wielość indywidualnych postaw lub szerzej: modeli teoretycznych, za których pomocą opisuje się złożony charakter zjawisk kulturowych, etycznych, religijnych[21].

---

[17] *Słownik wyrazów obcych*, s. 735.

[18] *Filozofia, Leksykon PWN*, s. 260.

[19] W. Gołaszewski, *Pluralizm kulturowy: zjawisko i wartość*, [w:] *Pluralizm w kulturze polskiej,* red. F. Adamski, Kraków 1988, s. 182.

[20] F. Adamski, *Pluralizm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 404-405.

[21] M. Wojewoda, *Pluralizm aksjologiczny i jego implikacje we współczesnej filozofii i religii*, Katowice 2010, s. 9.

Interesujące podejście do zagadnienia pluralizmu prezentuje Franciszek Adamski, odnosząc go do trzech odmiennych sytuacji: 1) gdy w obrębie jednej społecznej czy kulturowej całości mamy do czynienia ze zjawiskiem zróżnicowania i heterogeniczności, zatem ze zjawiskiem pluralizmu mamy do czynienia wówczas, kiedy w obrębie danej zbiorowości pojawia się rozmaitość typów, cech stanowiących ją członków; niejednorodność ich poglądów, czy też dążeń oraz wartości; 2) obejmujący postawę, która charakteryzuje się otwartością, czy wręcz życzliwością wobec wszelkiej różnorodności i inności; 3) odnoszący się do form zewnętrznych, przy jednorodności ich wewnętrznych znaczeń, czyli chodzi tu o jedność wewnętrzną treści przy różnorodności form ich przeżywania i manifestowania[22]. Jak podkreśla Beata Polanowska-Sygulska:

> Na gruncie pluralizmu fundamentalne ludzkie wartości są obiektywne i poznawalne, ale jest ich wiele. Owa wielość nie poddaje się ani redukcji, ani pełnemu hierarchicznemu uporządkowaniu, które byłoby uniwersalnie prawomocne[23].

Nie można jednak zapominać, iż mówiąc o pluralizmie należy odnieść się do wartości uniwersalnych. Wspomina o tym przywołany nieco wcześniej F. Adamski, charakteryzując społeczeństwo pluralistyczne w sposób następujący:

> Jak każde zdrowe społeczeństwo, tak też społeczeństwo pluralistyczne nie może być pozbawione fundamentu nienaruszalnych wartości – wartości uniwersalnych. One stanowią konieczny warunek rozwoju osoby ludzkiej i prawdziwie ludzkiej kultury. Pluralizm może być wyrazem i podstawą bogactwa i zdrowia danej kultury, ale może też być źródłem dezintegracji kultury, jej rozpadu, zatraty jej tożsamości[24].

Zaprezentowane podejścia do kategorii pluralizmu implikują określone postrzeganie etyki zawodowej, również nauczycielskiej.

Odnosząc się do powyższych spostrzeżeń, należy mieć na względzie, że etyka zawodowa nauczycieli pozostaje wytworem czynników światopoglądowych, ustrojowych, ekonomicznych, społecznych, jednostkowych, profesjonalnych, prywatnych[25]. Ten zestaw czynników kształtujących etykę zawodową nauczycieli zdaje się właściwie uzupełniać Andrzej Dróżdż podkreślając, iż:

---

[22] F. Adamski, *Pluralizm*, s. 405; tenże, *Pluralizm wartości a wychowanie*, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 2011, 3, s. 80-81.

[23] B. Polanowska-Sygulska, *Pluralizm wartości i jego implikacje w filozofii prawa*, Kraków 2008, s. 26.

[24] F. Adamski, *Pluralizm*, s. 407.

[25] K. Duraj-Nowakowa, *Dymorfizm etyczno-deontologiczny współczesnych nauczycieli*, [w:] *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, red. A.M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993, s. 61.

> W każdej epoce obok uniwersalnych i ahistorycznych treści, wyrastających niejako z archetypu przekazywania adeptom wiedzy o świecie, na etykę nauczycieli oddziaływały liczne czynniki historyczne, warunki społeczno-ustrojowe, istniejący poziom wiedzy, materialne warunki pracy nauczycieli, wrażliwość moralna całego społeczeństwa i szereg innych czynników kulturowych, moralnych, materialnych czy religijnych[26].

Te i zapewne wiele jeszcze innych uwarunkowań mogą przemawiać za potrzebą różnorodnych sposobów postrzegania etyki zawodu nauczycielskiego, zarówno w zakresie jej treści, jak i formy. To właśnie te czynniki, o których pisze wspomniany wcześniej Autor, skłaniają ku postrzeganiu etyki zawodowej nauczycieli w wersji pluralistycznej.

Stąd, dla podejmowanych rozważań istotne znaczenie ma kategoria pluralizmu aksjologiczno-etycznego. Przywoływany nieco wcześniej M. Wojewoda uważa, iż:

> jest on stanowiskiem, które wyodrębniło się w ramach sporu o obiektywny status wartości i zasad etycznych, mieszczących się pośrodku między relatywizmem (skrajnym sytuacjonizmem), kwestionującym istnienie obiektywnych wartości i zasad, a absolutyzmem etycznym (skrajnym pryncypializmem), przyjmującym istnienie zasad, które obowiązują bezwyjątkowo, niezależnie od miejsca, czasu i okoliczności. W takim ujęciu pluralizm etyczny jest stanowiskiem normatywnym, którego zwolennicy porządkują świat wartości i norm etycznych, unikając wskazanych wcześniej skrajności[27].

Pluralistycznie ujęta etyka zawodowa nauczycieli nie jest zatem etyką odrzucającą wszelkie obwarowania etyczne przypisywane tej profesji, ale przyjmuje, iż tych obwarowań jest wiele. Stąd też nie ma jednych i jedynie słusznych uregulowań etycznych, których mają przestrzegać nauczyciele w trakcie podejmowanej przez siebie aktywności zawodowej, a to z kolei oznacza, iż nie ma jedynie słusznych rozstrzygnięć w sferze moralnej, co wcale nie oznacza dowolności czy wręcz dobrowolności takowych rozstrzygnięć. Wydaje się, iż taka całkowita swoboda w obszarze etycznego wymiaru zawodu nauczyciela nie do końca jest uzasadniona. Zatem, wszelkie rozwiązania kwestii natury etycznej zawsze pozostawać powinny w określonych granicach (lepiej lub gorzej, ale zawsze ustalonych) niekoniecznie wyznaczonych przez jedynie słuszne normy czy też inne obwarowania etyczne, ale przez wzgląd na istnienie ich wielości w obszarze nauczycielskiej działalności zawodowej w jego wymiarze etycznym. Wszystko to wskazuje na konieczność istnienia w zawodzie nauczycielskim określonych

[26] A. Dróżdż, *Etyka nauczycieli*, [w:] *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, red. A. Rumiński, Kraków 2004, s. 53.

[27] M. Wojewoda, *Pluralizm aksjologiczny i jego implikacje*, s. 51.

uregulowań natury etycznej, z jednym istotnym zastrzeżeniem, iż takich uregulowań jest wiele, na przykład w zależności od przyjmowanych założeń, głoszonych stanowisk, zapatrywań i tym podobnych.

Próba synkretycznego ujmowania etyki zawodowej nauczycieli

Na kanwie przedłożonych rozważań rodzi się pytanie następującej treści: czy istnieje możliwość/szansa wypracowania etyki zawodowej nauczyciela ujmowanej jednocześnie zarówno z perspektywy uniwersalnej, jak i pluralistycznej? Odpowiedź na to pytanie nie należy zapewne do łatwych, a tym bardziej niepolemicznych, wszak odnosi się do materii, która trudno poddaje się jednoznacznym ustaleniom. Wszystko bowiem uzależnione jest od przyjmowanych podstaw teoretycznych i własnych sposobów postrzegania charakteru oraz kształtu tejże etyki, a czasami wręcz i panującej aktualnie mody odnośnie ujmowania etyki zawodowej nauczycieli. Tym niemniej, warto przytoczyć niektóre argumenty przemawiające za możliwością synkretycznego podejścia do etyki reprezentantów zawodu nauczycielskiego.

Uzasadnienia dla próby pogodzenia ze sobą uniwersalizmu i pluralizmu dostrzec można w rozważaniach Janusza Kuczyńskiego, który uważa, iż uniwersalizm we współczesnej wersji jest komplementarny wobec pluralizmu, wzajemnie się z nim warunkując. Uniwersalizm bez pluralizmu staje się totalizmem i w społecznych konsekwencjach totalitaryzmem; pluralizm bez uniwersalizmu staje się indywidualizmem, w społecznych konsekwencjach zaś anarchizmem[28]. Zatem, przeciwstawienie sobie uniwersalizmu i pluralizmu nie do końca wydaje się słuszne. Jak twierdzi Bogusław Śliwerski, nie można mówić o wielości bez jedności[29]. Można to odnieść również do etycznego wymiaru przedstawicieli zawodu nauczycielskiego.

W odniesieniu bowiem do nauczycieli, uznanie uniwersalności obwarowań etycznych nie musi wiązać się z porzuceniem etosu polskiego nauczyciela. Uniwersalizm uznaje pluralizm, ponieważ całość nie może być homogeniczna, gdyż grozi to totalitaryzmem[30]. Z kolei, uznanie różnorodności nie musi przecież prowadzić do porzucenia norm i wartości, w szczególności zaś, gdy pluralizm, zwłaszcza aksjologiczny czy etyczny, potraktujemy jako ogól-

[28] J. Kuczyński, *Wstęp do uniwersalizmu*, tom I – *Ogrodnicy świata*, Warszawa 1998, s. 10.

[29] B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009, s. 50.

[30] D. Ślęczek-Czakon, *Czy jest możliwa etyka uniwersalna? Uwagi krytyczne*, [w:] *Czy możliwa jest etyka uniwersalna?* s. 268.

noludzką wartość wpisaną w kulturę moralną[31]. Nie sposób nie zgodzić się, iż: (…) *uznanie różnorodności nie musi prowadzić do relatywizmu wartości i norm*[32]. Rację ma zapewne Marian Golka stwierdzając:

> Nie sposób precyzyjnie określić proporcji między cechami jednorodnymi a różnorodnymi we współczesnym świecie. Ba, nie sposób rozdzielić uniwersalizmu i pluralizmu obecnych w tym świecie, jako że są one wzajemnie ze sobą powiązane i współzależne[33].

Przytoczenie powyższych argumentów zdaje się przesądzać o tym, iż istnieje możliwość synkretycznego podejścia do etyki zawodu nauczycielskiego. Kto jednak miałby skonstruować taką etykę, co stanowiłoby jej treść, jaki byłby jej zakres oraz czy i na ile odnalazłaby ona swoje odzwierciedlenie w praktyce moralnej uprawiania zawodu nauczycielskiego?

Dla podejmowanych rozważań istotna może być kategoria określana mianem pluralizmu uniwersalnego, która swym zasięgiem obejmuje wiele kultur, wiele narodów. Taki pluralizm wymaga pewnego minimalnego zbioru wspólnych norm, mega-etosu, integrującego i łączącego wielość orientacji, między innymi kulturowych. Wspominany mega-etos złożony z wartości centralnych, uogólnionych powszechnie znanych symboli, podzielanych przez dużą część ludności, tworzy właśnie minimalny zbiór norm funkcjonalnego systemu pluralistycznego[34].

Próba zaaplikowania kategorii pluralizmu uniwersalnego na grunt nauczycielskiej etyki zawodowej implikuje nieco odmienny sposób jej postrzegania, aniżeli w wersji ,,czysto" uniwersalnej czy pluralistycznej, przybierając tym samym postać, najogólniej biorąc, umiarkowanego uniwersalizmu i jednocześnie pluralizmu. Stąd, taka perspektywa ujmowania etyki nauczycielskiej nie oznacza całkowitego odrzucania tej etyki w formie najogólniejszych, zróżnicowanych wytycznych, które mogłyby, również w sposób najogólniejszy, uporządkowywać moralną działalność środowisk nauczycielskich, uwzględniając tym samym jej doniosłe i ważne znaczenie, zarówno w obszarze teorii, jak i praktyki edukacyjnej.

Zakończenie

Przedstawione powyżej rozważania, prowadzone wprawdzie na płaszczyźnie wyłącznie teoretycznej, mają jednakże swoje implikacje dla praktyki edukacyjnej. Rezygnując w tym miejscu z pogłębionych studiów i analiz od-

[31] J. Sekuła, *O naturze i formowaniu etyki uniwersalnej*, [w:] Tamże, s. 48.
[32] Y. Kim, *Kilka myśli o Etyce Uniwersalnej*, [w:] *Szkoła przeżycia cywilizacyjnego*, s. 158.
[33] M. Golka, *Cywilizacja. Europa. Globalizacja,* Poznań 1999, s. 116.
[34] F. Gross, *Tolerancja i pluralizm*, Warszawa 1992, s. 66.

nośnie praktycznego wymiaru działalności zawodowej nauczycieli, warto dostrzec, iż zdają się stawiać współczesnego nauczyciela przed nie lada dylematem natury etycznej, a mianowicie, czy ma on kierować się w ramach podejmowanej przez siebie aktywności zawodowej jakimiś ustanowionymi przez kogoś obwarowaniami etycznymi, a jeśli już tak, to przez kogo (?), czy może opowiadać się za wielością równoległego funkcjonowania wielu różnych takich obwarowań, czy może przyjmując wielość rozwiązań w sferze moralnej, mieć na uwadze na to, iż wiele z nich ma swój wspólny fundament zakorzeniony w historii i tradycji ludzkości, a tym samym i zawodu nauczycielskiego. Można by więc zaryzykować stwierdzenie, iż etyka zawodu nauczycielskiego nadal znajduje się w stanie *in statu nascendi*. Jak zmienić taki stan rzeczy? Wydaje się, iż kwestia ta pozostaje ciągle otwarta, a tym samym wymaga dalszego rozpoznawania, zarówno w perspektywie aktualnych, jak i przyszłościowych wyzwań edukacyjnych, w szczególności zaś pedeutologicznych.

BIBLIOGRAFIA

Adamski F., *Pluralizm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Adamski F., *Pluralizm wartości a wychowanie*, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 2011, 3.

Borowski H., *Blaski i cienie etyki uniwersalnej*, [w:] *Czy możliwa jest etyka uniwersalna?* red. J. Sekuła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej, Siedlce 1994.

Dróżdż A., *Etyka nauczycieli*, [w:] *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, red. A. Rumiński, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Duraj-Nowakowa K., *Dymorfizm etyczno-deontologiczny współczesnych nauczycieli*, [w:] *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, red. A.M. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.

Filipiak M., *Hansa Künga Koncepcja ,,światowego ethosu"*, [w:] *Czy możliwa jest etyka uniwersalna?* red. J. Sekuła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej, Siedlce 1994.

Filozofia. Leksykon PWN, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Golka M., *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1999.

Gołaszewski W., *Pluralizm kulturowy: zjawisko i wartość*, [w:] *Pluralizm w kulturze polskiej*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988.

Gross F., *Tolerancja i pluralizm*, IFiS PAN, Warszawa 1992.

Kim Y., *Kilka myśli o Etyce Uniwersalnej*, [w:] *Szkoła przeżycia cywilizacyjnego*, red. J. Dołęga, J. Kuczyński, A. Woźnicki, ,Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1997.

Kotusiewicz A.A., *Problemy uniwersalizmu w pedeutologii*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Technologii Eksploatacji, Warszawa 2000.

Kuczyński J., *Wstęp do uniwersalizmu*, tom I – *Ogrodnicy świata*, Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim: Wyższa Szkoła Ekologii i Zarządzania, Warszawa 1998.

Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1994.

Łomny Z., *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.

Mariański J., *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Ostasz L., *Ku etyce uniwersalistycznej. Wartości. Zarys aksjologii*, Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej, Olsztyn 1999.

Pilch T., *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.

Polanowska-Sygulska B., *Pluralizm wartości i jego implikacje w filozofii prawa*, Księgarnia Akademicka. Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 2008.

Promieńska H., *Czy dowartościowanie orzecznikowe etyki jest konieczne? (Między prawdą a pewnością poznania etycznego)*, [w:] *Czy możliwa jest etyka uniwersalna?* red. J. Sekuła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej, Siedlce 1994.

Sekuła J., *O naturze i formowaniu etyki uniwersalnej*, [w:] *Czy możliwa jest etyka uniwersalna?* red. J. Sekuła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej, Siedlce 1994.

Słownik wyrazów obcych, L. Wiśniakowska (opracowanie), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Swidler L., *Ku Powszechnej Deklaracji Etyki Światowej*, [w:] *Szkoła przeżycia cywilizacyjnego*, red. J. Dołęga, J. Kuczyński, A. Woźnicki, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1997.

Ślęczek-Czakon D., *Czy jest możliwa etyka uniwersalna? Uwagi krytyczne*, [w:] *Czy możliwa jest etyka uniwersalna?* red. J. Sekuła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej, Siedlce 1994.

Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Warszawski J., *Uniwersalizm. Zarys narodowej filozofii społecznej*, Agencja Wydawniczo-Reklamowa ,,Arte", Biała Podlaska 2005.

Wojewoda M., *Pluralizm aksjologiczny i jego implikacje we współczesnej filozofii i religii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

Lukáš Stárek
ORCID 0000-0002-6068-215X

Charles University in Prgue
Czech Republic

SUBSTITUTE FAMILY CARE IN THE CZECH REPUBLIC AND ITS ASPECT IN SPECIAL-NEEDS PEDAGOGY

Abstract. Stárek Lukáš, *Substitute Family Care in the Czech Republic and its Aspect in Special-needs Pedagogy* [Rodziny zastępcze w Czechach w kontekście pedagogiki specjalnej]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 311-333. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.18

The text focuses on the definition of substitute family care and its basic forms that are applied and used in the Czech Republic. The historical progression of substitute family care is also mentioned to demonstrate that this issue is a part of human society. An integral part of the text is the statistical information. Furthermore, the purpose of the text is to point out the need for experts and professionals who are engaged with this problem and are working with this targeted group. Last but not least is the need for reflection on those changes that had to be made because of the change in attitudes concerning substitute family care.

Key words: legislation, substitute family care, family, special-needs education

Introduction

If all the needs of the child are satisfied, then this is a good prerequisite for proper development and growth. Building a sense of security and a loving environment on the part of parents provides the basis for the child's stability and development. For some of us, these may be ordinary human needs, but there are people and children who do not have or have not experienced this "ordinariness". Unfortunately, we still come across parents who, for various reasons, cannot, do not want or lack the skills to look after their children. These children miss out on a solid family background, confidence, security and love. It may even happen that a parent abandons their child. The reasons for this may vary – for example, indifference, illness, psychological problems, lack of ancho-

ring or personal instability. Such a parent or family cannot fulfil their parental roles, fulfil their parental responsibilities and provide a favourable educational environment for the child. The emergence of this situation/fact is when substitute family care comes into play.

Definition of substitute family care

Substitute family care is an umbrella term for all types of non-institutional childcare a child is placed in when, for various reasons, his/her biological parents cannot provide care.[1] They are thus raised by persons other than their biological parents in an environment that is most similar to living in a "real" family.

The definition of substitute family care is not uniform, although the meanings are similar. A uniform indicator is always the legal/legislative framework that defines foster family care. The diversity of the authors' views (Benešová, Bubleová, Dunovský, Dytrych, Matějček) is evident in the starting points of psychological or social aspects of substitute childcare.

Matejcek and Dytrych state that "*substitute family care can be defined as social measures in favour of a child whose parents cannot or do not want to provide care for, or for serious reasons, it is not desirable that they provide care*".[2] The authors also add that this form of childcare is intended primarily to ensure the child's harmonious development, to enable the child to grow up in a family environment that satisfies his/her basic psychological needs and prepares him/her for suitable social inclusion.

Bubleová and Benešová define substitute family care in the following way:

> substitute family care is a form of childcare where the child is brought up by 'substitute' parents in an environment that is most similar to life in a natural family. This mainly means adoption and foster care in this country.[3]

Dunovský explains that:

> substitute family care means care for abandoned, orphaned children who for some reason lost their own family or did not find it at all, in a new family environment or a similarly organised small group resembling or approaching the family.[4]

However, the diversity of views/definitions of substitute family care is more due to the use of the definition within the many and varied fields that address the topic of substitute family care. At the same time, it must be noted that all fields, be it psychology, pedagogy, paediatrics, family education, co-

[1] J. Nožířová, *Náhradní rodinná péče*, Praha 2012.

[2] Z. Matejcek, Z. Dytrych, *Děti, rodina a stress*, Galén, Praha 1994, p. 166.

[3] V. Bubleová, L. Benešová, *Hledáme nové rodiče*, Středisko náhradní rodinné péče, Praha 2001, p. 4.

[4] J. Dunovský, *Sociální pediatrie vybrané kapitoly*, Praha 1999, p. 227.

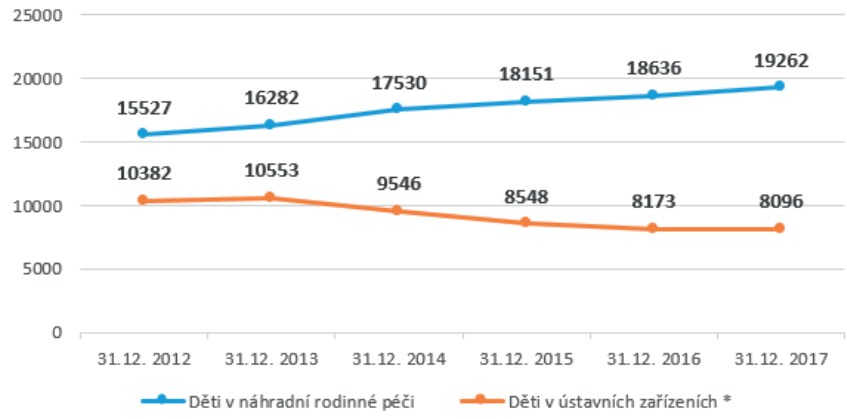
unselling, etc., intertwine and try to address the problem competently from their unique perspective, albeit always in relation to other fields.

Current legislation, primarily Act No. 89/2012 Coll., The Civil Code; Act No. 359/1999 Coll., on Social and Legal Protection of Children, clearly states the principle of prioritising substitute family care over institutional care, where the system is set up so that if the child cannot stay in his/her family environment, substitute family care will be the solution next in line.

> The aim of the new legislation was to create legal conditions for systematic work with families that will ensure that the child remains in a family or alternative family environment. The system is now more oriented towards child risk prevention and timely solutions. The rules for the activities of employees of the social and legal protection of children, especially at the level of municipalities with broader powers, have been amended. Municipalities should, after evaluating the situation, look for an optimal solution for each child individually within the framework of multidisciplinary cooperation and by using the network of services. Quality standards and binding procedures are now clearly set in the system. The quality standards apply both to the bodies of social and legal protection of children and to persons authorised to exercise social and legal protection. Foster care is now carried out on a professional basis, and the conditions for providing care are set by a decision or agreement on the provision of foster care. The system of preparation and selection of foster parents has been unified, as well as the method of their material provision (including temporary foster care). A network of support and relief services is now available to foster parents.[5]

Substitute family care in numbers within the CR

Number of children living in foster care and institutional care since 2012:



Source: Virtual Library NRP.

[5] Child and Family Association, online, citation 2019-03-12.

At the end of 2017, 19,262 children were placed in substitute family care. The growth of children in substitute family care is increasing every year. This fact indicates an attempt to place children in substitute family care rather than institutional care. The number of children living in institutions is decreasing, but still very slowly. In comparison, at the end of 2017, a total of 8,096 lived in institutional facilities.

There are different forms of substitute family care in the Czech Republic

Placing a child in the care of a natural person other than a parent

Legislative definition – Act No. 89/2012 Coll. Civil Code, Sec. 953 – Sec. 957.

> If neither the parent nor the guardian can personally care for the child, the court may place the child in the personal care of another person… The decision to place the child in custody must be in accordance with the child's interests. Placing a child in the caregiver's personal care does not replace foster care, pre-foster care or care that must precede adoption. It takes precedence over the care of a child in institutional care.[6]

The court decision always defines the scope of rights and obligations in relation to the child. Most often it is the provision of care for the child and its representation in ordinary matters. When choosing the appropriate caregiver, the court takes into account the family relatives of the child. Furthermore, the guarantee of proper upbringing must be ensured, and the caregiver must agree to the custody of the child.

Spouses can also become caregivers. If a married couple who have custody of the child divorce, the rights and obligations of the spouses to the child must be adjusted. If, during the divorce, the court intends to place the child in the custody of one spouse, it may do so only with the consent of the other. In the event of the death of one of the spouses, the child remains in the custody of the other spouse.

Unless the court decides otherwise, the child's parents remain liable for parental responsibility, continue to be the legal guardians of the child and maintain an obligation towards the child. Carers have the right to maintenance from the child's parents, which they can enforce. The amount of maintenance is determined by a court decision. The maintenance should be in accordance with the child's needs and interests.

The caregiver is not entitled to foster care benefits or other special benefits.

[6] Act No. 89/2012 Coll. Civil Code, Sec. 953.

Types of adoption

Legislative definition – Act No. 89/2012 Coll. Civil Code, Sec. 794 – Sec. 854.

Adoption means accepting a non-family member as one's own.[7]

> The prerequisite for adoption is a relationship between the adoptive parent and the adoptee as there is between a parent and child, or that there are at least the foundations of such a relationship. The adoption of a minor must be in accordance with his or her interests.[8]

In the case of adoption, a relationship exists in legal terms between the adoptive parent and the adopted child identical to the one between biological parents and their children. This changes the ties of the child with regard to his or her original parents, and all rights and obligations in relation to the original family, as determined by a court decision, are nullified.

The adoptive parents are registered on the child's birth certificate and must assume complete parental responsibility. The adoptive parents are thus the legal representatives of the child. The child adopts the surname of his/her adoptive parents. By the start of schooling at the latest, the child should be informed of the fact that he or she is adopted. This is a legal obligation on the part of the adoptive parents.

Adoption is decided by the court. A child must be in the care of a future adoptive parent for at least six months at the expense of said parent.

An adoption cannot be revoked three years after the adoption decision of the court.

An adult can also be adopted, unless it is a violation of good morals.

There is no special oversight or supervision by the state in relation to adoptive parents.

International adoption

International adoption means the adoption of a child abroad or from abroad. If it is not possible to find a substitute family for the child in his or her country of origin, international adoption is a possible solution. International adoption is governed, inter alia, by the Convention on the Protection of Children and Cooperation in International Adoption – the so-called Hague Convention on the Protection of Children, which defines the functionality of an authority/body in this field. The Office for International Legal Protection of Children, which is based in Brno, operates within the Czech Republic.

[7] Act No. 89/2012 Coll. Civil Code, Sec. 794.

[8] Act No. 89/2012 Coll. Civil Code, Sec. 795.

Foster care

Legislative definition – Act No. 89/2012 Coll. Civil Code, Sec. 958–970; Act No. 359/1999 Coll., on Social-legal Protection of Children.

> If neither the parent nor the guardian can personally care for the child, the court may place the child in the care of a foster parent. Foster care takes precedence over placing a child in institutional care.[9]

Foster care is applied to children who cannot be raised by their parents, but ties are maintained. This fact can be linked not only to parents but also to other relatives – e.g. siblings or grandparents. One of the duties of a foster parent is precisely to allow parents to contact the child, to develop a certain sense of belonging and to develop their mutual relations. The main aim of foster care is to provide care for the child and its upbringing in a family environment.

The foster parent has the right to represent the child and to manage his/her affairs only in normal matters and has no maintenance obligation. The foster parent may be an individual or a married couple. There is no family relationship between the foster parent and the child. Thus, the biological parent, who has parental responsibility over the child, remains the legal representative.

The court decides on foster care for the period of time that the obstacle preventing the child's parents from personally caring for him/her exists. Some children have been in the care of foster parents for several years; others remain in this form of care until they reach the age of majority. Foster care expires at the latest when the child acquires full legal capacity, otherwise by the child's age of majority.

Foster care is supported by the state in terms of foster care benefits, which are to ensure the basic material security of the child and at the same time take into account the difficulty of this care by providing foster care payments.

> Foster care benefits include the Child Benefit Allowance; Foster Care Allowance; Foster Parent Payment; Acceptance Allowance; Personal Motor Vehicle Purchase Allowance.[10]

The process of mediation and custody of a child is defined under Act No. 359/1999 Coll., On Social and Legal Protection of Children, which includes, inter alia, the process of mediation and custody of a child:

> 1. Submission of an application for inclusion in the register of applicants eligible to become foster parents to the municipal office of a municipality with broader authority

[9] Act No. 89/2012 Coll. Civil Code, Sec. 958.

[10] Ministry of Labour and Social Affairs of the Czech Republic, online, cit. 2019-02-12.

where the applicant has his/her permanent residence (in the case of spouses at the permanent residence of one of them). The application form can be obtained directly from the office or downloaded from the MoLSA website.
2. Assessment of applicants by the municipal office with broader authority – the municipality will carry out a social investigation into the family of the applicants in the place of their actual residence. After gathering the necessary documentation (report on the state of health, property conditions, etc.), which is a prescribed part of the application, the municipal authority will forward the application to the relevant regional authority. It shall attach its opinion to the application.
3. Assessment of applicants by the regional authority – the regional authority will ensure the psychological examination of the applicants and the assessment of their application by an assessment doctor. At the same time, it will include applicants in preparatory courses for the admission of a child to foster care. The professional assessment of applicants focuses primarily on the characteristics of their personality, their psychological and health condition with regard to the prerequisite for raising a child. It also assesses the applicant's motivation that led to their application for custody of a child, the quality of their relationships and the stability of their family environment. Among other things, the attitude of other family members in accepting a child in this form of foster care is also examined. The expert assessment also includes an assessment of the preparation for the adoption of a child into foster care.
4. Decision on inclusion or non-inclusion in the register – based on the findings of a previous expert assessment, the regional authority will issue an administrative decision on the inclusion or non-inclusion of applicants in its foster parents register for the purpose of mediation of foster family care. If the applicants' disagree with the outcome of the decision, there is a possibility of appeal.
5. Choosing a family for a child – the regional authority also keeps a record of children whose situation requires foster care. The choice of family for a particular child depends on the needs of the child and the ability of future foster parents to meet those needs.
6. Establishing contact with the child – the selected family is approached by the regional authority, acquainted with the child's situation and documentation in detail, and is subsequently provided with personal contact.[11]

Temporary foster care

Legislative definition – Act No. 89/2012 Coll. Civil Code, Sec. 958; Act No. 359/1999 Coll., on Social-legal Protection of Children.

The court may place the child in foster care for a temporary period.[12]

The aim of temporary foster care is primarily to provide time for biological parents to adjust their circumstances, which would then allow the child to be taken back into care. This time can also be used to find a different, more suitable family for the child.

It is therefore primarily an emergency measure and only temporary, with the maximum length of stay being one year at the most. This option allows the child to avoid being placed in an institution.

[11] Foster Care Centre, Society, online, citation 2019-02-15.
[12] Act No. 89/2012 Coll. Civil Code, Sec. 958.

Temporary foster parents are financially supported by foster care payments (Child Benefit Allowance; Foster Care Allowance; Foster Parent Payment; Acceptance Allowance; Personal Motor Vehicle Purchase Allowance) and are provided with expert assistance and support from accompanying organisations or the Department of Social and Legal Protection of Children of a municipality.

Guardianship

Legislative definition – Act No. 89/2012 Coll. Civil Code, Sec. 928 – Sec. 942.

> If there is no parent who has full parental responsibility over the child, the court will appoint a guardian to the child. The guardian has, in principle, all the duties and rights as a parent of the child but has no maintenance obligation regarding the child. With regard to the guardian's person or the circumstances of the child, as well as to the reason for which the parents do not have all the duties and rights, the scope of the guardian's duties and rights may in exceptional cases be different.[13]

The court will appoint a guardian to the child if: the child's parents have died; the parents have been denied parental responsibility; their parental responsibility has been suspended; they do not have full legal capacity (and therefore do not possess parental responsibility).

No legal relationship between the guardian and the child exists as it is between the parent and the child.

If the guardian personally cares for the child, he/she is entitled to foster care payments (Child Benefit Allowance; Foster Care Allowance; Foster Parent Payment; Acceptance Allowance; Personal Motor Vehicle Purchase Allowance).

The guardian is directly responsible to the court with local jurisdiction and is subject to regular supervision. The guardian reports to the court about the child in his/her care, usually at annual intervals. If the guardian wants to make a legal decision on a crucial matter relating to the child, the court's approval is required.

The history of substitute family care in our territory

Within the historical legislative definition, the pivotal edition of the Imperial Law of the Home no. 105, of the Imperial Code from 1863 is crucial. This law was subsequently followed by the Provincial Poor Act for the Czechs, No. 59, the Provincial Code. Both legislative sources are one of the first measures introduced by the public administration for the benefit of the poor and

[13] Act No. 89/2012 Coll. Civil Code, Sec. 928.

govern poor relief relatively broadly (medical treatment of the poor, nutrition and education of children from poor municipalities, facilities for reforming neglected youth). Poor relief for children provided compensation for absent parents, either in special institutions (orphanages) or in foster care. The family was the preferred form. The assumption was similar to today's thinking, i.e. the best environment for raising a child is a good family that ensures the child's physical and moral development. This care was provided by home communities. This arrangement, however, had its shortcomings, especially the insufficient funding from municipalities.

A partial improvement occurred at the beginning of the 20th century on the basis of Act No. 62/1901 of the Imperial Law, which laid the foundation for the establishment of the so-called land orphan funds. Provincial orphan funds have appropriately used the surpluses from the orphanage's coffers to provide for and raise orphaned and abandoned children. Along with poor relief, there were also voluntary organisations and institutions for children and youth.

Since 1904, the so-called "district commissions for youth care" started to be established, bringing together volunteers who helped orphaned children. After the establishment of the independent Czechoslovak Republic in 1918, the district commission for youth care was declared as the organisational unit for all voluntary youth care. An important document to be mentioned in connection with the development of district care was the Government Decree No. 20/1930 Coll., on Collective Guardianship, which was the statutory instrument of Act No. 256/1921 Coll. According to these standards, if a suitable guardian was not found, the court entrusted the guardianship to the district commission for youth care. Since 1924, the Central Social Committee and the Central Social Office has operated in Prague.

After the war, the tasks of youth care were transferred to the district and provincial national committees in 1947. Act No. 69/1952 Coll., on Social and Legal Protection of Youth brought about a substantial intervention in the protection of children. Socio-legal protection was limited to providing institutional guardianship and custody of children not in the care of their parents. From the time of poor relief until now, substitute family care has been given priority in cases of need to care for children outside their own family.

The Family Act of 1963 opened the way to a series of experiments, in particular the so-called "large families", whether living individually or concentrated in children's villages. Act No. 50/1973 Coll., on Foster Care, completely covered substitute family care at that time.

Before the Act No. 359/1999 Coll., on the Social and Legal Protection of Children came into effect, the activities of state bodies focused on child protection were regulated by the Family Act and, from the point of view of

defining the scope of power of individual institutions and social security regulations. However, this status did not meet the needs of children, in particular the protection of children in developing civil society was not sufficiently ensured. The key changes in the area of family law occurred at the end of the 1990s, especially in connection with the adoption of Act No. 91/1998 Coll., which substantially amends and supplements the Act on Family Act No. 94/1963 Coll., as amended. At that time, the foster care legislation was incorporated into the Family Act. The form of substitute family care is clearly preferred to institutional care. Furthermore, this led to the acceptance of the aforementioned Act on Social and Legal Protection of Children being adopted, which can be understood as the basis of public protection of children.[14]

The 21st century also brings changes. Since 2003, substitute family care in the sense of their own mediation of substitute family care has been provided by regional authorities, which maintain registers of suitable foster parents and of children who can be placed in substitute family care. The tasks are also carried out at the municipal level by municipal authorities with broader powers. This is where the individual applicants for foster family care first learn relevant information. Municipalities also provide all documents for the operation of the regional authority.

Possible professional employment

Professional employment is subject to valid legislation which shows that the graduate is a qualified educational worker or social worker.

In the framework of educational sciences, resocialisation and penitentiary education is now an independent **multidisciplinary field** that combines pedagogy, special and social education, psychological sciences, sociology, penology and penitentiary studies and other related social sciences.

The course is intended not only for employees of institutions under the authority of state administration:

Ministry of Finance of the Czech Republic (Customs and Excise, CR);

Ministry of Labour and Social Affairs of the Czech Republic (social services within outpatient, field and residential forms);

Ministry of Justice of the Czech Republic (Prison Service of the Czech Republic, Probation and Mediation Service of the Czech Republic, forensic detention centre);

Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic (educational institutes, diagnostic institutes, etc.);

[14] Z. Matějček, *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*, Praha 1999.

Ministry of the Interior of the Czech Republic (Police Services of the Czech Republic, municipal police, Refugee Facility Administration of the Ministry of the Interior);

possibly also the Ministry of Health of the Czech Republic (psychiatric facilities, emergency medical service) and the Army of the Czech Republic.

Regional authorities and municipalities with broader authority – authority over social and legal protection of children.

The course is thus intended for employees in the public sector, **in various school and non-school educational establishments**, as well as for workers in **non-profit organisations** (e.g. Fond ohrožených dětí [Fund for Children at Risk]; Asociace náhradních rodin ČR, z.s. [Association of Surrogate Families of the Czech Republic]; , Dobrá rodina o.p.s. [Good Family], Rozum a Cit, z.s. [Sense and Sensibility]; SOS dětské vesničky, z.s. [SOS Juvenile Remand Centre]; Sdružení pěstounských rodin, z.s [Association of Foster Families] and the **private sector that offers assistance through corporate foundations** (e.g. J&T Foundation; Sirius Foundation…).

Competencies: professional fields; social/special education; diagnostic; interventional; communication; personality cultivating.

Work activities of a foster family worker:

– works with children eligible for foster care and with foster parent applicants;

– provides complete documentation necessary for mediation of foster family care;

– accepts applications for foster care, provides information on the process of including applicants in the register of persons eligible to become foster parents. As part of this activity, it carries out a detailed social survey in families, provides counselling, and seeks persons suitable for becoming foster parents;

– monitors the development of children placed in foster families, cooperates with foster parents, biological parents, provides social and legal counselling, targeted assistance to all;

– represents children as guardians before courts, police, notaries and other institutions, protecting the interest of minors;

– cooperates with foster parents and guardians;

– oversees the proper development of children placed in foster or guardian care;

– knows current legislation and applies it in practice;

– uses his/her knowledge and skills for the benefit of the client/child;

– provides social and legal counselling in connection with exercising social and legal protection of children;

– provides social counselling to children and parents in solving their family, personal problems and acute crisis situations, mediates the assistance of

professional counselling and health care workplaces and other professional facilities;

– cooperates with institutions that have entered into a foster care agreement with carers or registered persons in the administrative district of the social-legal protection body;

– the locally competent regional authority makes notifications of children eligible for foster care;

– acts preventively and participates in preventive measures ensured by the BSLPC;

– provides field social work;

– member of a multidisciplinary team;

– observes the ethical principles of the social worker;…

Possible professional employment:

– authority for social and legal protection of children – MoLSA CR, regions and municipalities with extended powers;

– non-governmental non-profit organisations focused on support, assistance and counselling in the field of foster family care;

– foster care centres;

– foster family programmes;

– help centre for children at risk…

BIBLIOGRAPHY

Bubleová V., Benešová L., *Hledáme nové rodiče.* Středisko náhradní rodinné péče, Praha 2001, s. 4.

Bubleová V., Vránová L., Vávrová A., Frantíková J., *Základní informace o náhradní rodinné péči*. Středisko náhradní rodinné péče o. s., Praha 2011.

Dunovský J., *Sociální pediatrie vybrané kapitoly*. Grada Publishing, Praha 1999.

Matějček Z., *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*, Portál, Praha 1999.

Matějček Z., Dytrych Z., *Děti, rodina a stress,* Galén, Praha 1994, s. 166.

Nožířová J., *Náhradní rodinná péče*, Linde Praha, Praha 2012.

Web sources

Asociace Dítě a Rodina. *Právní* úprava *náhradní rodinné péče* v České *republice*. [online]. [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: https://www.ditearodina.cz/images/soubory/pravni-uprava-nahradni-rodinne-pece-v-cr.pdf

Ministerstvo Práce a Sociálních Věcí Čr. *Dávky pěstounské péče*. [online]. [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: https://portal.mpsv.cz/soc/dpp

Středisko Náhradní Rodinné Péče, Spolek. *Proces zprostředkování a svěření dítěte do pěstounské péče*. [online]. [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: https://www.nahradnirodina.cz/pestounska-pece

Virtuální Knihovna Náhradní Rodinné Péče. *Počet dětí* žijících *mimo svou biologickou rodinu*. [online]. [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: http://www.knihovnanrp.cz/nahradni-rodina-pece/aktualni-statistiky/pocet-deti-zijicich-mimo-svou-biologickou-rodinu/

Legislative sources

Charter of Fundamental Rights and Freedoms, [In:] *Collection of Laws of the Czech Republic*. ISSN 1211-1244.

Act No. 89/2012 Coll. Civil Code, [In:] *Collection of Laws of the Czech Republic*. ISSN 1805-9589.

Act No. 359/1999 Coll., on the Social-Legal Protection of Children. *In: Collection of Laws of the Czech Republic*. ISSN 1801-8688.

Granit Bublil
ORCID 0000-0002-3515-1779
Higher Studies Israel

PARENTING OF ADOLESCENTS WITH DISORDERS DECIDING ON A NEW PATH

Abstract. Bublil Granit, *Parenting of Adolescents with Disorders Deciding on a New Path* [Rodzicielstwo adolescentów z zaburzeniami – nowa ścieżka życia]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 325-333. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.19

The objective of the article is to present a group intervention program in the narrative approach with parents of adolescents who suffer from attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). For this purpose, the article will review the characteristic difficulties of parents of adolescents who have ADHD, the principles of the narrative approach, and the contribution of the group in work in this approach. On this basis, the initial intervention program, which addresses unique components intended to answer the difficulties and content worlds of this population of parents, will be presented. This article will express the parents' strengths and the difficulties that they face and the group processes that influenced the change in the perceptions and behaviors of parents of adolescents with ADHD. These contents were learned from the pilot group of the research study. Five parents, primarily mothers, of children aged twelve to fourteen who suffer from ADHD participated in the group. The article will address one of the significant difficulties that arose in the encounters with the parents, the behavior of the adolescent who has ADHD regarding the religious identity and behavior appropriate for the values upon which he was educated. The contribution of the research study lies in that it offers parents support and ways of coping with the stress and emotional load that accompanies their coping with the adolescent who has ADHD.

Key words: ADHD, parenting, adolescents, intervention program, religious identity, narrative approach

Introduction

In modern society, the parents of adolescents are required to undergo most difficult tests of parenting. The family unit constitutes a social unit, and it faces many developmental tasks. The complexity of modern life and the moratorium of their children constitute sometimes an obstacle on the way to good parenting. The changes that the young people experience in the period

of adolescence do not pass over their status in the system of relationships in the family. One of the important developmental tasks of adolescence is the process of the separation from the parents. The adolescent attempts to reduce his dependence on his parents in different ways. He/She spends less time with his parents and invests more of his time in the peer group. Arguments and conflicts occur more frequently, especially between the mothers and the adolescents.[1] In many cases, the adolescent sees his parents' involvement as an attempt to control him and to deny him his freedom. He wants his parents to treat him like an adult and casts doubt on the legitimacy of the general rules and expectations of his parents from him.[2]

The adolescents' desire for autonomy symbolizes the change of the parents' role. A parent is required to cultivate for the adolescent a sensitive environment of acceptance and closeness, along with the setting of borders, supervision, and control. A parent who sees the stage of separation as a natural process in the child's development will release the control, will replace it with channels of communication and support, and will encourage him to be independent.[3] Such an environment will allow the adolescent to develop a more realistic view of others and of himself and will succeed in functioning better with the developmental tasks facing him.[4] The quality of the communication between the parent and the child already from infancy is important to the social emotional development over the course of life. The display of affection, the parents' involvement, and the use of positive reinforcements contribute to a strong sense of self-value, positive social relations, and few behavior problems.[5]

Parenting to adolescents with ADHD

In general, parenting is characterized as the need of people to leave a continuous testimony of their existence in the world. This may be weakened in the case of the parenting of a child with special needs, because of

[1] R. Plotnik, *To Grow Up Differently: The Emotional and Social World of Children with Learning and Attention Disabilities*, Holon 2008 (Hebrew).

[2] W.A. Collins, *A Power Primer*, Psychological Bulletin, 1999, 112, p. 155-159.

[3] J.P. Allen, D. Land, *Attachment in Adolescence*, [In:] *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Application*, Eds. J. Cassidy, P.R. Shaver, New York 1999, p. 315-319.

[4] B.K. Barber, E.L. Harmon, *Violating the self: Parental Psychological Control of Children and Adolescents*, [In:] *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affect Children and Adolescents*, Ed. B. Barber, Washington American Psychological Association, 2002, p. 15-52.

[5] R.M. Gray, L. Steinberg, *Unpacking Authoritative Parenting: Reassessing a Multidimensional Construct*, Journal of Marriage and the Family, 1999, 61(3), p. 574-587.

the gap created between the expectations of the "ideal child" and the disappointing and disillusioning reality.[6] Some of the research works on this topic.[7] focused on the negative aspects of the experience and found that the existence of a child with special needs in the family may cause high levels of parental stress, influence the family's self-esteem, harm the sense of parenting efficacy, and so on. The behavior of children with ADHD is frequently characterized by responses of impulsiveness, fits of anger, and excessive movement. This behavior causes the parents to accumulate over the years serious emotional loads, anger, frustration, and disappointment. Parents of these children report strong feelings of guilt, shame, anxiety, and confusion, primarily following negative behavioral situations concomitant with their child's ADHD.[8] Among most adolescents with ADHD, the symptoms continue to exist at different levels. A main problem among adolescents with ADHD is the problem of regulation that exists in any event as a difficulty among adolescents but becomes stronger when the adolescent has attention disorder, primarily the type with hyperactivity/impulsivity or excessive rebelliousness. Research studies report that parents of adolescents who have ADHD have more conflicts with their children than do parents of adolescents who do not have ADHD.[9] Parents of adolescents who have ADHD describe typical behaviors that characterize the difficulties: physical and verbal aggression, passive resistance, self-destruction, lack of emotional and social maturity, learning difficulties, isolation, and rejection.[10]

Another difficulty that is expressed in adolescence is the difficulty with the belief-religious identity. The uniqueness of every religious group is expressed in ceremonies, beliefs, and emotional involvement. It creates group identification and continues to be built from it.[11] The truths of religion become a personal part of the individual and a component in his religious identity.

---

[6] R. Plotnik, *To Grow Up Differently: The Emotional and Social World of Children with Learning*..

[7] M.F. Hanline, *Transitions and critical events in the family life cycle: Implications for providing support to families of children with disabilities*, Psychology in the Schools, 1991, 28(1), p. 53-9; G.E. Mallow, G.A. Bechtel, *Chronic sorrow: The experience of parents with children who are developmentally disabled*, Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 1999, 137(7), p. 31-5.

[8] S. Young, J. Myanthi Amarasinghe, P*ractitioner review: Non-pharmacological treatments for ADHD: A lifespan approach*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2010, 51(2), p. 116-33.

[9] R. Barkley, *To Control ADHD: The Complete and Authorized Guide to the Understanding of Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, (Transl. by: L. Bareket), Tel Aviv 2003 (Hebrew).

[10] K. Khosrow, M. Yoosefi Looyeh, *Narrative intervention: A school-based counseling strategy for students with attention-deficit/hyperactivity disorder*, Intervention in School and Clinic, 2013, 48, 5, p. 307-312.

[11] H. Mol, *Introduction*, [In:] *Identity and Religion*, Ed. H. Mol, London 1978.

Hallahmi[12] differentiates between religious identity, which constitutes a "social label" and "religious belief", which constitutes a main element in the perception of the identity. Examination of the religious identity by the adolescent and behaviors not like the accepted norms are perceived by the parents and the teachers as negative and as expressing a sense of parenting failure. One of the ways of coping with the difficulties of coping with an adolescent who has ADHD is the use of the group resource.[13]

Group therapy by narrative approach

The work in the group is performed according to the narrative approach, an approach that sees the person to be an active creature in his world, who addresses the environment through constant processes of interpretation using innate mechanisms, with which he builds schema of meaning for the world in which he lives. These interpretations are the narratives that comprise his outlook and direct his behavior.[14] The narrative approach is a culturally-sensitive approach that emphasizes leading social norms in the community in which the participants live. The narrative is obtained by two dimensions: the personal dimension and the social dimension. The personal dimension represents the person's innerness, and the social dimension derives from the cultural and value-based perception in the participant's environment. The social dimension has considerable influence on the personal dimension.[15]

The narrative approach has several main principles: the principle of meaning, the principle of multiple stories, the principle of social construction, the principle of the formative language, the principle of equality and cooperation, and the principle of the DNA.[16] In group therapy in the narrative approach, the group can become a community that grants recognition and provides support and shared ways of coping. The encounter with these layers' acts in favor of the creation and renewal of the experience and of patterns of behavior and coping. It enables the person to change the automatic interpretation of situations.[17] This conversation on different levels of processes of communication represents both the shared narrative and the

[12] B. Beit Hallahmi, *Prolegomena to the Psychological Sunday of Religion*, Lcwisburg PA 1989.

[13] D. Spiegel, C. Classen, *Group Therapy for Cancer Patients*, New York 2000.

[14] M. White, *Maps of Narrative Practice*, New York – London 2007.

[15] H. Kadosh, *The Group as a Story – The Analytical Magic of the Narrative. Mikbatz (Assemblage)*, The Israeli Journal for Guidance and Group Therapy, 2010, 15(1), (Hebrew).

[16] G. Freedman, G. Combas, *Narrative Therapy: The Social Construction of Preferred Realities*, New York – London 1996.

[17] H. Kadosh, *The Group as a Story*.

social-cultural narrative through the unconscious experiences that are conveyed in communication beyond words.

The intervention program existed in a group of parents and not in personal counseling through the understanding and belief that the group can serve for the parents as a source for identification and reciprocal learning. Group therapy is specifically important to help adolescence with ADHD coping with the emotional stress that derives from the coping with the child who suffers from ADHD. The assumption was that the parents cope with similar problems and the group can constitute a group of belonging in which the parents can feel comfortable and share problems and anxieties. In addition, the group constitutes a source of objective information that explains the attention disorder and its implication on the adolescent. In the intervention group for parents of adolescent children who have ADHD, the difficulties in the coping alongside the strengths of the parents and adolescents were expressed. Often the parents' religious identity was central in the group conversation. The mothers in the sessions spoke of the child's difficulty with keeping the religious commandments as a part of the religious affiliation of the family and the tension created around the expectation that the child uphold the values of the family and keep the religious commandments).

In the adolescent's search for the ego identity at this age,[18] there is also the search for a faith and religious identity. The parents' feeling of disappointment with the adolescent harms the sense of security and acceptance that the adolescent needs at this age.[19] The group work enables the parents to examine the dimensions of influence of the difficulty of the adolescents with ADHD and to develop skills for the realization of their functional potential as parents. The group work served as a power against the powerlessness and sense of despair in that it enabled the parents to share with others their problems and to use the resources shared by all. Hence, the mothers felt that they could converse without feeling that they are judged for this, and they had the opportunity to cope with issues that trouble them, while placing emphasis on a supportive system. Through the instructor and the participants, the mothers could cultivate their family narrative through the discovery of the adolescent's strengths and their strengths as outlining a way and educating for an ideological-faith-based identity and enabling their adolescent child to research and discovery the truths and values in which he believes. During the discussion in the group, the understanding was reached about the role of the parents, and the family enabled a process of the building of the adolescents' identity when the focus of the control is

[18] E.H. Erikson, *Identity, Youth, and Crisis*, Tel Aviv 1987 (Hebrew).

[19] B.K. Barber, E.L. Harmon, *Violating the self: Parental Psychological Control of Children*, p. 15-52.

internal and not external. The understanding was built that the interactions inside the family have great importance in the process of the creation of the identity of the adolescents who grow up in it.[20]

In the work of the group, we used therapeutic means suggested by Yalom (1995), forces that motivate the processes in the group and gave the mothers the opportunity to undergo a positive and remedial experience. The mothers in the first stages of the group raised questions and problems on the topics that worry them and shared with one another the information related to the topic and advice learned from their experience. This stage is important since it breathes hope in the participants and contributes to the feeling of universality, the feeling that they are not the only ones with the difficulty contributes to the sense of relief.[21] Mothers knew to exhibit empathy with the difficulty of the mother, while finding points of light in the child's behavior so as to cause the parents to feel pride instead of disappointment, an emotion that accompanies parents of children with ADHD. The research literature show that the social support that consists of practical help, information, and emotional support helps include the feeling of disappointment and failure experienced by many parents of children with learning disabilities, including ADHD.[22]

The topic shared by group members and the difficulties with which they cope constituted a unifying force for the group. The group transformed the unique problem of each one of the group members to the universal difficulty. This understanding enables significant relief for the individual.[23] The members of the group created an encouraging and supporting environment, without judgment or criticism. This environment enabled mothers in the group to open their hearts and to share their everyday distresses regarding their children with ADHD. Parents of learning disabled children feel sometimes feelings of guilt or difficult emotions towards the children. These feelings contribute to the sense of loneliness. In the group a supportive and empathetic atmosphere developed, and in it group treatment interactions were created. When there is a legitimacy to express every emotion, it is possible to address the negative emotions repressed because of the shame. Thus, the participants in the group learn to research themselves in intra-personal investigation and are given the power to plan and to perform the required change. The possibility given to the mothers in the group that displays empathy and acceptance of their emotions enabled them to conduct

[20] B. Even Chen, *The Influence of Life Events, Family Role, Perception of Self-Ability, and Ego Identity on the Suicidal Tendencies of Adolescents*, Bar Ilan University, 1993 (Hebrew).

[21] I.D. Yalom, *Theory and Practice of Group Psychotherapy* (4th Ed.), New York 1995.

[22] E. Gilat, *Processes of Intervention in Counseling Groups for Parents of Children with Learning Disabilities*, Study and Research in the Training of Teachers, 2006, 10, p. 19-47, (Hebrew).

[23] I. Yalom, M. Leszcz, *Group Therapy – Theory and Practice*, Jerusalem 2006 (Hebrew).

an intra-personal investigation and to establish a change in their behavior at home. This process is accompanied by the group in involvement that is expressed in the providing of constructive feedback. When the participant receives feedback for his actions, feelings, thoughts, or difficulties, he becomes aware of the influence of his behavior on others.[24]

During the group conversation and the mother's story, it was possible to learn about the son different facts that were left out of the mother's dominant story that was connected primarily to the narrative of the leaving of the religion and the reduced reference to the studies. Traits such as diligence and devotion in his workplace in the leisure hours, the times he displayed caring about his parents' desire in contrast to his desire, the relationship he has with his siblings, etc. During the meetings and the mothers' feedback, they directed their viewpoint to the positive part in the son's behavior from the understanding that this is also a part of the education for values upon which they worked in the cultivation of the child. The mother's ability to learn to recognize herself through the feedback and the reflection of the group members enables observation of the situation from different and new outlooks and increases the ability and the desire to make a change. In a later meeting, she said that she had a number of less charged encounters with her son and that she is succeeding in seeing also herself in a slightly positive light. There is the understanding that a change requires a process and things are not solved with a wave of a magic wand, however the mothers in the group felt empowerment and hope and the beginning of the path.[25]

Insights into the Continuation of the Work

There are several main insights regarding this intervention. At the beginning of the meetings, the parents came with the need to receive a sure program for success and as the instructor I had to avoid giving advice that could cause judgment and decision of right/wrong in the coping with the difficulties. In addition, every way of coping of the parents relies on the forces innate in him and on the complexity of the relationship he experiences. Every person in the group comes with a different level of complexity and with different ways of coping. Another insight is the importance of developing the discourse in the group so that every participant contributes and benefits. Other insights relates to group instructors. They need to allow all members in the group to tell

[24] J. Trotzer, *The Counselor and the Group-Integrating Theory, Training and Practice*, Philadelphia 1999.

[25] RA. Neimeyer, *An appraisal of constructivist psychotherapies*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1993, 61(2), p. 221.

their story and to give advice and offer suggestions from their experience. The instructors should guide the discussion so as to increase its depth, provide information and didactic suggestions and to preserve the line of conversation on the topic without sliding into additional topics. Finally, at the end of every session, there is room to tell about what we will talk about the next time and to ask a question for thinking towards the next meeting.

Summary

From my work in this counseling group, I learned that it is very important to create opportunities for the meeting of parents who cope with similar problems. The work in the group contributes to them as individuals and as the group and enables them to cope and feel better with themselves as parents and as people. The group constitutes a resource of value in the work with parents who are dealing in the family with an adolescent who has ADHD. The involvement with other people in similar situations facilitates the reduction of the feeling of loneliness, empowers them, and gives them hope.

BIBLIOGRAPHY

Allen J.P., Land D., *Attachment in Adolescence*, [In:] *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Application*, Eds. J. Cassidy & P.R. Shaver (319-315), The Guilford Press, New York 1999.

Barber B.K., Harmon E.L., *Violating the self: Parental Psychological Control of Children and Adolescents*. [In:] *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affect Children and Adolescents,* Ed. B. Barber, Washington American Psychological Association, 2002.

Barkley R., *To Control ADHD: The Complete and Authorized Guide to the Understanding of Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (Transl. by: L. Bareket), Glila, Tel Aviv 2003 (Hebrew).

Beit Hallahmi B., *Prolegomena to the Psychological Sunday of Religion*, Bucknell University Press, Lcwisburg PA 1989.

Collins W.A., *A Power Primer*, Psychological Bulletin, 1999, 112.

Erikson E.H., *Identity, Youth, and Crisis*, SifriatPoalim, Tel Aviv 1987 (Hebrew).

Even Chen B., *The Influence of Life Events, Family Role, Perception of Self-Ability, and Ego Identity on the Suicidal Tendencies of Adolescents*, MA Thesis, Bar Ilan University, 1993 (Hebrew).

Freedman G., Combas G., *Narrative Therapy: The Social Construction of Preferred Realities*, W.W. Norton & Company, New York – London 1996.

Gilat E., *Processes of Intervention in Counseling Groups for Parents of Children with Learning Disabilities*, Study and Research in the Training of Teachers, 2006, 10, (Hebrew).

Gray R.M., Steinberg L., *Unpacking Authoritative Parenting: Reassessing a Multidimensional Construct,* Journal of Marriage and the Family, 1999, 61(3).

Hanline M.F., *Transitions and critical events in the family life cycle: Implications for providing support to families of children with disabilities*, Psychology in the Schools, 1991, 28(1).

Kadosh H., *The Group as a Story – The Analytical Magic of the Narrative. Mikbatz (Assemblage),* The Israeli Journal for Guidance and Group Therapy, 2010, 15(1), (Hebrew).

Khosrow K., Yoosefi Looyeh M., *Narrative intervention: A school-based counseling strategy for students with attention-deficit/hyperactivity disorder*, Intervention in School and Clinic, 2013, 48, 5.

Mallow G.E., Bechtel G.A., *Chronic sorrow: The experience of parents with children who are developmentally disabled*, Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 1999, 137(7).

Mol H., *Introduction*, [In:] *Identity and Religion*, Ed. H. Mol, Sage, London 1978.

Neimeyer R.A. *An appraisal of constructivist psychotherapies*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1993, 61(2).

Plotnik R., *To Grow Up Differently: The Emotional and Social World of Children with Learning and Attention Disabilities*, Yesod, Holon 2008 (Hebrew).

Spiegel D., Classen C., *Group Therapy for Cancer Patients*, Basic Books, New York 2000.

Trotzer J., *The Counselor and the Group-Integrating Theory, Training and Practice*, Accelerated Development, Taylor & Francis Group, Philadelphia 1999.

White M., *Maps of Narrative Practice*, W. Norton & Company, New York – London 2007.

Yalom I.D., *Theory and Practice of Group Psychotherapy* (4th Ed.), Basic Book, New York 1995.

Yalom I., Leszcz M., *Group Therapy – Theory and Practice*, Kineret – Magnes Press, The Hebrew University, Jerusalem 2006 (Hebrew).

Young S., Myanthi Amarasinghe J., *Practitioner review: Non-pharmacological treatments for ADHD: A lifespan approach*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2010, 51(2).

Sundus Abu Ghanem
ORCID 0000-0001-7819-0519
Higher Studies of Israel

MODERNIZATION IN ISRAELI ARAB SOCIETY – PARENT INTERVENTION PROG

Abstract. Abu Ghanem Sundus, *Modernization in Israeli Arab Society – Parent Intervention Prog* [Zmiany w izraelskiej społeczności arabskiej – aspekt interwencji rodzinnej]. Studia Edukacyjne nr 54, 2019, Poznań 2019, pp. 335-343. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.20

he main objective of this article to review the advantages and effectiveness of the parental intervention program based on the conceptual model, in which the parents are agents of change in the raising of the awareness and the increase of the knowledge about the developmental changes during adolescence and the reinforcement of the authoritative parenting style, and to examine whether the proposed parental intervention will lead to the promotion of health behaviors, including the improvement of sleep patterns, the limitation of the exposure to media, and the improvement of the quality of life among Arab adolescents.

Keywords: Modernization**,** Arab Society in Israel, Parenting Style, Intervention Program,sleep patterns, adolescents

Introduction

The Arab family in Israel is considered a part of patriarchal society, which situates the woman in a low place in the family hierarchy and raises the status of older and young men.[1] The changes that have occurred in Arab society, like the decline of agriculture and the rise in unemployment, caused quantitative changes at different levels in the woman's status and have forced her to enter the work force[2].

[1] A. Alhiadari, *Patriarchy and Issue of Gender among Arabs*, Beirut 2003 (Arabic); M. Haj Yahia, *The Arab Family in Israel: Its Cultural Values and Their Connection to Social Work*, Society and Welfare, 1994, 14, p. 249-264 (Hebrew).

[2] G. Absoy, *Relations between Parents of Adolescents as a Function of Culture and Values*, M.A. Thesis, Haifa University 1999 (Hebrew).

The extended family was the basic social unit in Arab society and served both as an economic unit and as a unit of property and unit of residence, when at the head of the family there was the father, who completely ruled his family. In the shared household there was his wife (or his wives), his unmarried daughters, his unmarried sons, and his married sons, with their wives and children. The nuclear family was assimilated in the extended family, and this influenced the woman's status, the patterns of consumption, and the planning of the family. The woman's status steadily strengthened as she advanced in the family lifecycle, and especially with the division of the typical extended family and the establishment of a new family unit, which later became an extended family, in which the mother acquired a strong status in the different decisions in family issues, in the sons' marriages, and in the control over their wives. In contrast, the young bride suffered from a low status and needed to adjust herself to a large number of family members.[3]

The couple relationship was not perceived as equal in the family relations. The role of the father is to punish, to control, and to impose discipline, while the role of the mother is to support, to education, and to raise. The role of the child is to obey and to submit to the parents. Arab society prefers harmony with the environment and preserves the family relations and collectivist behavior over individual orientations and behaviors. Family problems develop when the family or the individuals do not maintain harmony between them and the environment and the outside world. Emotional difficulties and personal and interpersonal conflicts derive from the disobedience of the instructions and the ignoring of society's expectations.[4]

Parenting Style in Arab Society

The parenting style is closely related to the cultural background.[5] The research findings of Dwairy (2006)[6] show that the typology of Baumrind is not totally commensurate with the parenting styles in Arab countries, which

[3] M. Al-Haj, *Family Life Styles in an Arab City in Israel, Doctoral Dissertation*, Jerusalem 1983 (Hebrew); M. Al-Haj, *Social Change and Family Processes: Arab Communities in Shefar-am*, Westview 1987; H. Rosenfeld, *Change, Barriers to Change, and Contradictions in the Rural Family*, [In:] *The Arabs in Israel – Continuity and Change*, Ed. A. Laish, Jerusalem 1981, p. 76-104 (Hebrew).

[4] M. Haj Yahia, *The Arab Family in Israel: Its Cultural Values and Their Connection to Social Work*, Society and Welfare, 1994, 14, p. 249-264 (Hebrew).

[5] R.M. Smith, I.C. Eastman, *Shift Work: Health, Performance and Safety Problems, Traditional Countermeasures, and Innovative Management Strategies to Reduce Circadian Misalignment*, Nature and Science of Sleep, 2012, 33, p. 23-54.

[6] M. Dwairy, K.E. Menshar, *Parenting Style, Individuation, and Mental Health Of Egyptian Adolescents*, Journal of Adolescence, 2006, 29, p. 103-117.

are characterized as countries with a traditional, authoritarian regime. In the Arab countries, the authoritarian style appears accepted and even normal when it is exerted by the parents and the teachers towards the children.[7] It was found that the authoritarian style does not negatively influence the mental health of the Arab youth.[8] Some research studies show that Arab children and youths are satisfied with this style and do not complain about violent or abusive behavior on the part of their parents.[9]

Regarding the Palestinian Arabs in the Occupied Territories, it was found that they tend to reject the parenting styles accepted in the West, because of their opposition to the West in general. In addition, they cannot afford to be parents with an authoritative or permissive parenting style since they live under occupation and therefore they are characterized more and tend more to use the authoritarian parenting style.[10] In contrast, the Israeli Arabs conduct a complex lifestyle: on the one hand, they identify with the traditional collective Palestinian people and culture and on the other hand, as Israeli citizens they are influenced by and adopt values from the Israeli Western culture. This complexity causes an inconsistent style in parenting and sometimes even contradicting styles.

A research study among Israeli Arab adolescents showed that the authoritative parenting style is associated with better self-image and self-esteem and with less anxiety, depression, behavior disorders, and identity confusion. Conversely, as previously noted, negative influences of the authoritative parenting style on the mental health of Israeli Arab adolescents were not found.[11]

Innovative research studies on the topic indicate a trend of change in attitudes towards parent-child relations. Haj Yahia (2006)[12] found significant differences between women from three generations (grandmother, mother, and granddaughter), so that as the generation is younger, it is less characterized by traditionalism and presented a more positive attitude towards an authoritative parenting style. Other research studies performed in recent years among groups of adolescents support the argument that the characteristics of Arab society change gradually and that Arab society in Israel is found in a period of transition and is influenced by what is happening around it. It is

---

[7] M. Dwairy, *Addressing the Repressed Needs of the Arabic Client*, Cultural Diversity and Mental Health, 1997, 3(1), p. 1-12.

[8] M. Dwairy, *Parenting Styles and Psychological Adjustment of Arab Adolescents*, Transcultural Psychiatry, 2004, 41(2), p. 233-252; M. Dwairy, K.E. Menshar, *Parenting Style, Individuation*, p. 103-117.

[9] M. Dwairy, *Cross-Cultural Counseling: The Arab-Palestinian Case*, New York 1998.

[10] M. Dwairy, *Parenting Styles and Psychological Adjustment*, p. 233-252.

[11] Ibidem.

[12] M. Haj Yahia, *Couples and Parents in the Arab Family in Israel: Processes of Change and Preservation in Three Generations*, Ph.D. dissertation, Haifa University 2006 (Hebrew).

exposed to Western values and norms following its encounter with Jewish society, satellite television, Internet, and many other factors, thus leading to the adoption of a more authoritative parenting style than the authoritarian or permissive parenting styles.[13] In addition, society is influenced by the expectations accepted in Western society, according to which good parenting means clear and firm guidance for children moderated by warmth, flexibility, and verbal negotiations.[14]

Research studies performed in the field of parent-child relationships in Arab society indicate a difference in the reporting of adolescent girls and the reporting of adolescent boys. The girls reported a more positive relationship with their parents and a more authoritative parenting style in comparison to the boys. In parallel, the boys reported a more authoritarian parenting style.[15] This finding is not commensurate with the expectations accepted in traditional society, according to which good parenting is to display especially strong firmness towards girls.[16] In addition, there is lack of accord with another research study in which parents of Arab children reported strict discipline towards the social behavior of girls more than towards that of boys and stricter educational approaches towards girls.[17] It is possible that the explanation of this discrepancy is that in the period of tradition that the society is experiencing parents are behaving differently with their children. It appears that the parents' way of coping with girls regarding the way of education and rules of behavior and family laws is different from the perception of traditional education, which addresses girls more strictly. Parents hold negotiations with girls and adopt with them logical ways of speaking and persuasion alongside support and encouragement so as to keep them safe.[18]

In addition, it appears that while Arab society is exposed to new and different values and life style, which often contradict existing traditional values and are not yet accepted by the parents, the parents are more worried about and supervise the boys and are strict with them, since the boys are more exposed to permissiveness that characterizes Jewish adolescents and that is expressed in modern leisure time activities that may be accompanied by many dangers. This exposure derives from the considerable freedom and few re-

---

[13] N. Anabusi, *Relations between Communication Style and Parenting Style and Communication and Style of Conflict Resolution in the Family among Arab Adolescents*, M.A. Thesis, Haifa University 2007 (Hebrew); R. Sharabany, Y. Eshel, C. Hakem, *Boyfriend, Girlfriend in Traditional Society: Parenting Styles and Development of Intimate Friendships among Arabs In School*, International Journal of Behavioral Development, 2006, 32(1), p. 66-75.

[14] M. Dwairy, *Parenting Styles and Psychological Adjustmen*t, p. 233-252.

[15] M. Dwairy, K.E. Menshar, *Parenting Style, Individuation*, p. 103-117.

[16] M. Dwairy, *Addressing the Repressed Needs*, p. 1-12; M. Dwairy, *Cross-Cultural Counseling.*

[17] M. Dwairy, *Addressing the Repressed Needs*, p. 1-12.

[18] M. Dwairy, *Parenting Styles and Psychological Adjustment*, p. 233-252.

strictions imposed on them relative to girls according to traditional education. Therefore, during adolescence, when the adolescent seeks greater autonomy and independence and concurrently is more exposed, especially the son, will suffer from more supervision and punishment.[19]

One explanation of the phenomenon arises in the research studies of the characteristics of modern society, which are still not accepted in a society that is fundamentally traditional. Among adolescents in a traditional society, girls are less daring than boys and more avoid the display of rebelliousness against their parents.[20] Another explanation of the discrepancy between the expectations accepted in traditional society for the reports found in these research studies is that it is possible that in this situation of lack of fit between the expectation for freedom among boys and supervision of parents boys experience the parents' disciplinary efforts as more severe and stricter than do girls, who from the beginning do not have such expectations.[21]

Intervention for the Change of Sleep Patterns among Adolescents

Few research studies have examined the influence of the parents' intervention on their adolescent children's sleep patterns. In most of the research studies, the agents of change were the adolescents themselves. In this subchapter, we review the researches in the field.

In an intervention research performed in a school in Australia,[22] which had the goal of evaluating and developing the motivation to improve sleep problems among adolescents, the average age was sixteen years. A total of 104 adolescents participated in the research, and they were the agents of change. The adolescents participated in four workshops, when the workshops provided information on the importance of sleep and the factors that influence the amount and quality of sleep and tips to help the students improve their sleep patterns. The research found an improvement in the students' knowledge about the importance of sleep in the experimental group but did not find changes in most of the measures of sleep in actuality. The motivation of the students in the experimental group to get up every morning at the same time rose during the program. The researchers concluded that the change in the

[19] G. Absoy, *Relations between Parents*.

[20] M., Dwairy, *Addressing the Repressed Needs*, p. 1-12; M. Dwairy, *Cross-Cultural Counseling*.

[21] P. Perach, *Parent-Child Relation and Emotional Social Functioning of Arab Adolescents*, M.A. Thesis, Haifa University 2002 (Hebrew).

[22] N. Cain, M. Gradisar, L. Moseley, *A Motivational School-Based Intervention for Adolescents Sleep Problems*, Sleep Medicine, 2011, 12, p. 246-251.

knowledge does not lead to change in behavior and that it is necessary to help the students overcome obstacles on the way to change, including to provide knowledge to the students' parents as well.

A total of 61 girls, aged thirteen to fifteen, participated in an intervention research conducted in a private school for girls in Melbourne Australia. The girls participated in six sessions that addressed sleep hygiene, sleep times, sleep practices, and tools for coping with concerns when going to sleep and building a correct approach towards sleep. The researchers measured changes in the sleep practices and measure of anxiety. The girls filled out questionnaires and wore an actigraph for seven days before the intervention and after the intervention. The respondents showed significant positive changes in subjective measures of sleep, such as latency time, sleep effectiveness, and sleep duration. In addition, the respondents showed significant positive changes in an objective measure (actigraph), such as earlier sleep time and smaller differences in the time of going to sleep over the week. Changes were not found in indices of anxiety.[23]

To the best of my knowledge, research studies were not performed on the parental intervention and its influence on the adolescents' sleep patterns. The sole research work performed in Israel focused only on Jewish adolescents. The research was performed in Israel,[24] and 70 dyads of parents (primarily mothers) and adolescents participated in it. The mean age was 10.7 years, and 35 were in the control group and 35 in the experimental group. The data were collected before the intervention, after the intervention, and in a follow up of three months. The parents and the adolescents reported the improvement in the sleep patterns after the intervention program (earlier going to sleep time and increased sleep percentages, which refer to the net time of sleep of the time spent in bed).

Intervention for the Reduction of the Consumption of Electronic Media among Adolescents

Few research studies have addressed the intervention for the reduction of the uncontrolled exposure to media. A qualitative research study performed in the United States intended to examine how parents and children imple-

[23] B. Bei et al., *Pilot Study of a Mindfulness-Based, Multi-Component, In-School Group Sleep Intervention in Adolescent Girls*, Early Intervention in Psychiatry, 2012, p. 1-8.

[24] O. Flint-Bretler, *The Influence of Parental Intervention on the Exposure to Media and Sleep Patterns among Adolescents*, Doctoral Dissertation, Haifa University, Authority for Advanced Studies, 2013 (Hebrew).

ment the recommendations for the intelligent use of the media and evaluated the obstacles before the parents when they go to change the home environment.[25] The researchers concluded that there is confusion among the parents regarding the ways of implementation and that it is necessary to provide exact instructions in a gradual manner. On the basis of the trans-theoretical model for the change in stages,[26] the researchers proposed a number of strategies that will help the parents.

(1) The parents must note the amount of media consumption of their children.

(2) The parents must remove televisions and computers from the children's bedrooms.

(3) The television must be turned off when people are not watching it.

(4) Watching must be restricted on school days.

(5) Other joint activities, aside from watching television, should be found and physical activity should be encouraged.

(6) The television should be removed from the dining room and there should be no eating in front of the television and computer screens.[27]

To summarize, few research studies have been performed for the improvement of sleep patterns and the reduction of media consumption among adolescents. No research studies have been performed on the influence of the media on the sleep patterns of adolescents in the Arab sector in Israel.

BIBLIOGRAPHY

Absoy G., *Relations between Parents of Adolescents as a Function of Culture and Values*, M.A. Thesis, Department of Education, Haifa University 1999 (Hebrew).

Al-Haj M., *Family Life Styles in an Arab City in Israel,* Doctoral Dissertation, The Hebrew University, Jerusalem 1983 (Hebrew).

Al-Haj M., *Social Change and Family Processes: Arab Communities in Shefar-am*, Brown University, Westview 1987.

Alhiadari A., *Patriarchy and Issue of Gender among Arabs*, DaarAlsaki, Beirut 2003 (Arabic).

Anabusi N., *Relations between Communication Style and Parenting Style and Communication and Style of Conflict Resolution in the Family among Arab Adolescents*, M.A. Thesis, The Department of Psychology, Haifa University 2007 (Hebrew).

Bei B., Byrne M.L., Lvens C., Waloszek J., Wood M.J., Dudgeon P., Murray G., Nichols C., Trinder J., Allen N.B., *Pilot Study of a Mindfulness-Based, Multi-Component, In-School Group Sleep Intervention in Adolescent Girls*, Early Intervention in Psychiatry, 2012.

[25] A.B. Jordan et al., *Reducing Children Television-Viewing Time: A Qualitative Study of Parents and Their Children*, Pediatrics, 2006, 118(5), p. 1303-1310.

[26] J.O. Prochaska, C.C. DiClemente, *Transtheoretical Therapy toward a More Integrative Model of Change*, Psychotherapy: Theory Researches and Practice, 1982, 19, p. 276-288.

[27] A.B. Jordan et al., *Reducing Children Television-Viewing Time*, p. 1303-1310.

Cain N., Gradisar M., Moseley L.A., Motivational School-Based Intervention for Adolescents Sleep Problems, Sleep Medicine, 2011, 12.

Dwairy M., *Addressing the Repressed Needs of the Arabic Client*, Cultural Diversity and Mental Health, 1997, 3(1).

Dwairy M., *Cross-Cultural Counseling: The Arab-Palestinian Case*, Haworth Press, New York 1998.

Dwairy M., *Parenting Styles and Psychological Adjustment of Arab Adolescents Transcultural*, Psychiatry, 2004. 41(2).

Dwairy M., Achoui M., *Introduction to Three Cross-Regional Research Studies on Parenting Styles, Individuation, and Mental Health in Arab Societies*, Journal of Cross-Cultural Psychology, 2006, 37.

Dwairy M., Menshar K.E., *Parenting Style, Individuation, and Mental Health Of Egyptian Adolescents*, Journal of Adolescence, 2006, 29.

Flint-Bretler O., *The Influence of Parental Intervention on the Exposure to Media and Sleep Patterns among Adolescents*, Doctoral Dissertation, Haifa University, Authority for Advanced Studies 2013 (Hebrew).

Haj Yahia M., *The Arab Family in Israel: Its Cultural Values and Their Connection to Social Work*, Society and Welfare, 1994, 14 (Hebrew).

Haj Yahia M., *Couples and Parents in the Arab Family in Israel: Processes of Change and Preservation in Three Generations*, Ph.D. dissertation, School of Social Work, Haifa University 2006 (Hebrew).

Hakim S., *Parental Authority and the Development of Intimacy in Single-Sex and Dual Sex Groups among Arab Youths*, M.A. Thesis, Department of Psychology, Haifa University 2006 (Hebrew).

Hallberg A.C., Hakansson A., *Training Program for Parents of Teenagers: Active Parental Participation in Development and Implementation*, Journal of Child Health Care, 2003, 7.

Jordan A.B., Hersey J.C., McDivit J.A., Heitzler C.D., *Reducing Children Television-Viewing Time: A Qualitative Study of Parents and Their Children*, Pediatrics, 2006, 118 (5).

Kazdin A.E., Whitley M.K., *Treatment of Parental Stress to Enhance Therapeutic Change among Children Referred for Aggressive and Antisocial Behavior*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2003, 71.

Lara M.A., Navarro C., Acevedo M., Berenzon S., Mondragon L., Rubi N.A., *A Psycho-Educational Intervention for Depressed Women: A Qualitative Analysis of the Process. Psychology and Psychotherapy*: *Theory*, Research and Practice, 2004, 77.

Moshe-Cohen H., *The Influence of Adlerian Intervention in the PEP Method on Parents in the Instruction Group,* Master Thesis, Haifa University, Faculty of Education, Department for Counseling and Human Development 2015 (Hebrew).

Nelson S.K., Kushlev K., English T., Dunn E.W., Lyubomirsky S., *In Defense of Parenthood: Children Are Associated with More Joy than Misery*, Psychological Science, 2013, 24.

Perach P., *Parent-Child Relation and Emotional Social Functioning of Arab Adolescents*, M.A. Thesis, Department of Education, Haifa University 2002 (Hebrew).

Prochaska J.O., DiClemente C.C., *Transtheoretical Therapy toward a More Integrative Model of Change*, Psychotherapy: Theory Researches and Practice, 1982, 19.

Rosenfeld H., *Change, Barriers to Change, and Contradictions in the Rural Family*, [In:] *The Arabs in Israel – Continuity and Change*, Ed. A. Laish, Magnes, Jerusalem 1981 (Hebrew).

Sharabany R., Eshel Y., Hakem C., *Boyfriend, Girlfriend in Traditional Society: Parenting Styles and Development of Intimate Friendships among Arabs In School*, International Journal of Behavioral Development, 2006, 32(1).

Smith R.M., Eastman I.C., *Shift Work: Health, Performance and Safety Problems, Traditional Countermeasures, and Innovative Management Strategies to Reduce Circadian Misalignment*, Nature and Science of Sleep, 2012, 33.

Steinberg L., Duncan P., *Work Group IV: Increasing the Capacity of Parents, Families, and Adults Living with Adolescents to Improve Adolescent Health Outcomes*, Journal of Adolescent Health, 2002, 31.

Weisner T.S., *The American Dependency Conflict: Continuities and Discontinuities in Behavior and Values of Countercultural Parents and Their Children*, Ethos, 2001, 39.

II. RECENZJE I NOTY

MICHAŁ KLICHOWSKI, *Learning in CyberParks. A Theoretical and Empirical Study*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 266

Michał Klichowski to jeden z najzdolniejszych naukowców młodego pokolenia. Jest autorem wielu artykułów publikowanych w wysoko punktowanych czasopismach (w tym bardzo prestiżowych – zagranicznych), jak również dwóch znakomitych książek: *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się* (Kraków 2012) oraz *Narodziny cyborgizacji: nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji* (Poznań 2014). Teksty Michała Klichowskiego stoją na bardzo wysokim poziomie merytorycznym, są czytane i cytowane (mimo bardzo młodego wieku Jego *Indeks Hirscha* wynosi 10, a liczba cytowań 291). Otwierają one dla pedagogiki nowe pola problemowe, cechuje je „intelektualna świeżość" i otwartość oraz umiejętność interdyscyplinarnego myślenia, jak również łączenia analiz teoretycznych z badaniami empirycznymi.

Te wszystkie powyższe pozytywne uwagi odnoszą się również do najnowszej książki Michała Klichowskiego: *Learning in CyberParks. A Theoretical and Empirical Study*. Wpisuje się ona, bez wątpienia, bardzo dobrze we współczesne dyskusje odnośnie relacji między technologią, komunikacją i sferą publiczną, na temat „inteligentnych" czy „sensorycznych" środowisk lub interakcyjnych przestrzeni. Mogę przy tym stwierdzić z przekonaniem, że publikacja Michała Klichowskiego dyskusje te pogłębia i rozszerza ich naukowe spektrum.

Na wstępie recenzji pragnę stwierdzić, że wspomniany już *Learning in CyberParks. A Theoretical and Empirical Study* prezentuje bardzo wysoki poziom, spełniając wszystkie kryteria akademickości i naukowości. Składa się ze wstępu i dwóch części: teoretycznej i empirycznej (w skład których wchodzi łącznie sześć głównych rozdziałów), jak również zakończenia, listy rycin, tabel oraz trzech załączników. Struktura książki jest przejrzysta, a poszczególne rozdziały i podrozdziały wynikają jeden z drugiego, tworząc logiczną całość.

We Wprowadzeniu Autor w jasny sposób precyzuje główny problem i cele swojej pracy – na szerokim tle dorobku współczesnych nauk o edukacji (w kontekście podjętego w tytule swojej książki naukowego problemu). Część pierwsza nosi tytuł: *Uczenie się w CyberParkach* i przybiera postać analiz oraz rozważań

o charakterze teoretycznym. Pierwszy rozdział publikacji *Technologicznie wspomagane uczenie (się)* stanowi znakomite wprowadzenie do całej książki. Zawiera on „makro-syntezę" głównych pól problemowych dotyczących relacji między najnowszymi technologiami a procesami uczenia się, z uwzględnieniem rekonstrukcji bardzo reprezentatywnych pojęć i kategorii teoretycznych, tradycyjnych i nowoczesnych podejść do uczenia się, jak również klasycznych i wyłaniających się obecnie nurtów badań w tym zakresie, z silnym uwzględnieniem aspektu historycznego. Znajduje się tu także niezwykle interesujący fragment poświęcony potrzebie – odnoszących się do procesu uczenia się – prowadzenia badań w zakresie neuronauki poznawczej i psychofizjologii. Rozdział ten stanowi (obszerny) fragment książki napisany w sposób znakomity, który sam w sobie może stanowić odrębną – godną opublikowania – rozprawkę. Michał Klichowski bardzo swobodnie przemieszcza się w nim przez poszczególne – ważne z punktu widzenia jej dalszych narracji – pola analityczne. Ponadto, rozdział ten dowodzi nie tylko ogromnej wiedzy i erudycji Autora oraz jego umiejętności wykorzystania rozległej, najnowszej (głównie anglojęzycznej) literatury przedmiotu. Michał Klichowski wykazuje w nim zdolność do prowadzenia naukowej, znakomicie uargumentowanej i bardzo precyzyjnej narracji.

Podobnie wysoko oceniam rozdział drugi niniejszej publikacji *Outdoor Learning*. W tym przypadku należy zwrócić uwagę na znakomitą strukturę tekstu, unikatową umiejętność rekonstrukcji i wykorzystywania w narracji teorii, pojęć, podejść i kategorii – nie są one jedynie prezentowane, lecz umieszczane w logicznej, dobrze ustrukturyzowanej narracji. Jestem też pod wrażeniem – i w przypadku tego rozdziału – niezwykle bogatej oraz znakomicie, merytorycznie przywoływanej literatury przedmiotu.

Ogromne znaczenie w recenzowanej pracy odgrywa jej rozdział trzeci, zawierający erudycyjną i bardzo dobrze przeprowadzoną analizę roli technologii jako czynnika wspierania *outdoor learning*. Na uwagę zasługują tutaj umiejętne rekonstrukcje koncepcji *smart city* (inteligentnego miasta) i różnorodnych podejść oraz taksonomii wykorzystywanych w zakresie jego istoty i funkcji (a także przedstawienie nurtów krytycznych wobec jego społecznej roli). Najważniejsze jednak – w tymże rozdziale – są rozważania Michała Klichowskiego na temat *smart education* (inteligentnej edukacji). Autor detalicznie i z dużym znawstwem prezentuje różnorodne znaczenia pojęcia *smart* – w odniesieniu do edukacji, a następnie wprowadza kluczowe dla całej pracy pojęcie „cyberparku". Wyprowadza jego genezę (od 1984 roku), przedstawia jego istotę i krytykę. W niezwykle interesujących narracjach przechodzi wreszcie do kategorii „uczenia się" w cyberparkach. W bardzo nasyconych treścią narracjach ukazuje różnorodne technologiczne, dydaktyczne i ideologiczne aspekty oraz konsekwencje funkcjonowania cyberparków w procesach uczenia się. Jest to rozdział napisany w sposób bardzo akademicki, świadczący o znakomitym przygotowaniu Michała Klichowskiego do analiz tekstualnych i prowadzenia samodzielnej naukowej narracji.

Część druga recenzowanej książki zawiera wyniki przeprowadzonych przez Autora badań empirycznych, których istota jest bardzo logicznie i konsekwentnie umieszczona w kategoriach teoretycznych i analitycznych przedstawionych w jej

części pierwszej. Jak ujmuje to Michał Klichowski: pierwsze „badania przyjęły formę eksperymentu przeprowadzonego w naturalnych warunkach, z wykorzystaniem narzędzi [badawczych] neuronauki poznawczej. Eksperyment realizowany był w „rzeczywiście istniejących parkach" i odnosił się do behawioralnych rezultatów uczenia się oraz procesów zachodzących w mózgach jego uczestników. Jego punktem wyjścia była teoria „kosztów podwójnego zadania", natomiast celem – jak ujmuje to Autor – „zbadanie efektywności przetwarzania informacji podczas [procesu] uczenia się w cyberparkach". Z kolei drugi eksperyment, o identycznej istocie i celu, przeprowadzony został w warunkach laboratoryjnych. W odpowiednich podrozdziałach części drugiej Michał Klichowski przedstawił szczegółowo wyniki swoich badań. W szóstym rozdziale swojej książki porównał uzyskane wyniki odnoszące się do przeprowadzonego eksperymentu – jak już stwierdzono wyżej – w warunkach naturalnych (*outdoor learning*) i laboratoryjnych (*indor learning*). Autor wyprowadza w tym kontekście szereg interesujących wniosków ze swoich eksperymentów, umieszczając je w sposób bardzo erudycyjny na tle współczesnych dyskusji dotyczących procesów uczenia się. Jego narracje, zarówno w tym rozdziale książki, jak i w jej całości pozbawione są przy tym jakiegokolwiek „dydaktyzmu". Michał Klichowski analizuje natomiast wyniki swoich eksperymentów w sposób wielowariantowy, ukazując możliwe konsekwencje (dla teorii i praktyki pedagogicznej) przyjęcia alternatywnych sposobów analizy.

W konkluzji mojej recenzji powtórzę: książka Michała Klichowskiego stoi na bardzo wysokim poziomie merytorycznym. Stanowi oryginalny wkład Autora do analizowanego przez niego pola problemowego i do współczesnych nauk o edukacji. Michał Klichowski potwierdza w niej swoje kompetencje naukowe, a także umiejętność utrzymywania bardzo precyzyjnej logiki wywodu oraz dyspozycje do zarówno abstrakcyjnych rozważań, jak i detalicznych rekonstrukcji. Dobrze porusza się w niej po „teoriach" i „rzeczywistościach". Nie konfrontuje przy tym wyłaniających się z jego analiz „obrazów" procesów, zjawisk i tendencji z jakimikolwiek obrazami „idealnymi", czy „postulowanymi". Nie zakłada też istnienia „ostatecznej prawdy", do której naukowiec powinien dojść „za wszelką cenę". Jawi się w swoim dziele jako naukowiec o skonkretyzowanej tożsamości naukowej. Recenzowana książka stanowi kolejne potwierdzenie znacznego potencjału naukowego Michała Klichowskiego.

Zbyszko Melosik
ORCID 0000-0002-7802-3152

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Konferencji Naukowej *Wybrane konteksty działalności studenckiej: Terapia – Edukacja – Teatr*

Poznań, 3 kwietnia 2019 roku

Na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 3 kwietnia 2019 roku odbyła się Konferencja Naukowa pod hasłem *Wybrane konteksty działalności studenckiej: Terapia – Edukacja – Teatr*, zorganizowana przez Koło Naukowe Pedagogów-Terapeutów „AGO", działające przy Zakładzie Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej oraz Studenckie Koło Literacko-Teatralne „Dygresja", funkcjonujące przy Pracowni Pedagogiki Szkolnej. Konferencja stanowiła przestrzeń do pogłębionej dyskusji nad wykorzystaniem terapii i form teatralnych w szeroko pojętej edukacji oraz płaszczyznę wymiany doświadczeń studenckich na podstawie podejmowanych przez nich działań w kołach naukowych. Podczas konferencji odbyła się również uroczystość 15-lecia istnienia obu kół. Patronat honorowy nad konferencją objęła Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych – prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska.

Konferencja została podzielona na kilka części: sesję plenarną, sesję studencką, wystawę dotyczącą 15-lecia działalności obu kół, warsztaty studenckie i wieczór poetycki zatytułowany „Codzienność" wraz z konkursem dla studentów. O godzinie 9:00 w sali Rady Wydziału Studiów Edukacyjnych przybyłych gości powitała przewodnicząca Komitetu naukowego i organizacyjnego konferencji – prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska. Uroczystego otwarcia konferencji dokonał Prodziekan ds. wydawniczych, organizacji studiów niestacjonarnych i podyplomowych – prof. UAM dr hab. Waldemar Segiet, nawiązując w swoim wystąpieniu do potencjału studenckiej aktywności poza obowiązkowym programem studiów. W tematykę konferencji na podstawie rysu historycznego działalności Koła Naukowego Pedagogów-Terapeutów „AGO" oraz własnych wspomnień wprowadziły słuchaczy prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska oraz prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak.

Przed rozpoczęciem sesji plenarnej głos zabrał dr Łukasz P. Ratajczak – opiekun Koła Naukowego Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej „RAZEM", działającego przy Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki, który wraz z reprezentantami studenckiej społeczności złożył podziękowania za wieloletnią i owocną współpracę obydwu kołom oraz osobie, bez której jakakolwiek działalność studencka byłaby znacznie utrudniona – Pani Pełnomocnik Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych ds. Kół Naukowych, dr Astid Tokaj.

Obrady plenarne rozpoczął dr hab. Michał Klichowski referatem zatytułowanym „Od AGO do Nobla: naukowe działania studentów WSE". W swoim wystąpieniu nawiązał do wspomnień z perspektywy pierwszego prezesa Koła Naukowego Pedagogów-Terapeutów AGO, a także zaprezentował sylwetki studentek Wydziału Studiów Edukacyjnych: Hanny Walkowiak, Klaudii Kowalskiej, Pauliny Głowackiej oraz Agnieszki Kruszwickiej, z którymi współpracował w ramach projektów badawczo-naukowych. Następnie dr Sylwia Jaskulska w referacie „Teatr i drama w pracy z grupą" przedstawiła krótką historię powstania Studenckiego Koła Literacko-Teatralnego „Dygresja" oraz nawiązała do jego obecnej działalności, jak również własnej pracy i rozwoju na płaszczyźnie naukowej oraz teatralnej. Z kolei dr Marciniak w swoim wystąpieniu „Kultura zaangażowania studentów" odniósł się do własnych wspomnień z perspektywy pierwszego prezesa Studenckiego Koła Literacko-Teatralnego „Dygresja" oraz przedstawił zarys wyników badań własnych. W ostatnim wystąpieniu w sesji plenarnej, mgr Michalina Kasprzak w referacie „Droga przez studencką kulturę do działania – pedagogiczne aspekty arteterapii" nawiązała do działalności w obu kołach na podstawie własnych doświadczeń studenckich dotyczących rozwijania pasji naukowych i teatralnych.

Przed rozpoczęciem sesji studenckiej zachęcono zgromadzonych gości do przeglądania wspomnień z 15-letniej działalności obydwu kół, zamieszczonych w księgach pamiątkowych. W tym momencie złożono podziękowania założycielkom kół naukowych: prof. UAM dr hab. Hannie Krauze-Sikorskiej, prof. UAM dr hab. Kindze Kuszak (Koło Naukowe Pedagogów-Terapeutów „AGO"), dr Sylwii Jaskulskiej (Studenckie Koło Literacko-Teatralne „Dygresja") oraz Pani Pełnomocnik Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych ds. Kół Naukowych – dr Astid Tokaj. Głos zabrali również członkowie obu kół, aby podziękować swoim aktualnym opiekunom za dotychczasową współpracę i kontynuowanie tradycji naukowych: dr Annie Ratajczak, mgr Michalinie Kasprzak (Koło Naukowe Pedagogów-Terapeutów „AGO") oraz drowi Mateuszowi Marciniakowi (Studenckie Koło Literacko-Teatralne „Dygresja").

Dalszą część konferencji wypełniły obrady w sekcji studenckiej, w której przedstawiono obszar działalności i zainteresowań naukowych obydwu kół: Historia i działalność artystyczna Studenckiego Koła Literacko-Teatralnego „Dygresja" (Joanna Ziobrowska), Koło Naukowe Pedagogów-Terapeutów „AGO" – 15 lat aktywności, gotowości i otwartości (Marta Kałużna), jak również zaprezentowane zostały inspirujące wystąpienia członków kół: Determinizm technologiczny, klasowość i pokoleniowość – o teoriach socjologicznych w spektaklach Studenckiego Koła Literacko-Teatralnego „Dygresja" (Magdalena Antolczyk,

Alicja Wilczarska), Znaczenie aktywności w organizacjach studenckich. Z doświadczeń członków Studenckiego Koła Literacko-Teatralnego „Dygresja" (Michał Gajdziszewski, Klaudia Głowacka), Edukacja architektoniczna w przestrzeni szkolnej na przykładzie polskich i zagranicznych rozwiązań (Agnieszka Kruszwicka), Elementy arteterapii w kształceniu i wychowaniu dzieci ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi – komunikat z badań grupy badawczej EduTer (Izabela Napierała, Katarzyna Kopytek).

W kolejnej części odbyła się wystawa wspomnieniowa 15-lecia działalności obu kół, w którą wprowadziły zgromadzonych gości Jagoda Antczak i Weronika Kaczmarek. Następnie odbyły się cztery warsztaty przygotowane przez członków kół dla studentów w salach na terenie Wydziału Studiów Edukacyjnych: Trema nie jest moim wrogiem (prowadzące: Anna Kolbusz, Weronika Przewoźna, Joanna Ziobrowska; sala 019), Taniec w edukacji w ujęciu regionalnym i ludowym (prowadząca: Weronika Kaczmarek; sala 301), Improwizacja niejedną ma emocję (prowadząca: Aleksandra Łozowska; sala 501), Makiety architektoniczne w edukacji elementarnej (prowadząca: Agnieszka Kruszwicka; sala 507).

Konferencja zakończyła się niestandardowo – wieczorem poetyckim zatytułowanym „Codzienność", który prowadzili członkowie kół: Mateusz Krawczyński i Angelika Słomska. W trakcie wieczoru odbył się konkurs recytatorski dla studentów Wydziału Studiów Edukacyjnych, podczas którego przybliżone zostały wiersze Wisławy Szymborskiej, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Haliny Poświatowskiej, ks. Jana Twardowskiego oraz Juliana Tuwima. Po wyłonieniu i nagrodzeniu laureatów, w miłej, wieczornej atmosferze mgr Michalina Kasprzak podsumowała całodniową konferencję, zapraszając wszystkich gości do aktywnego włączania się w życie wydziałowe i uniwersyteckie.

Michalina Kasprzak
ORCID 0000-0003-4106-6391

Sprawozdanie z 19th Annual Conference of the European Society of Criminology *ConverGHENT Convergent roads, bridges and new pathways in criminology* [Zbieżne drogi, mosty i nowe ścieżki w kryminologii]

Gandawa (Belgia), 18-21 września 2019 roku

Europejskie Towarzystwo Kryminologiczne (*European Society of Crimonology* – ESC), powstałe w 2010 roku, stanowi forum rozpowszechniania wiedzy kryminologicznej wśród naukowców, dydaktyków i praktyków z krajów europejskich oraz pozaeuropejskich. Odbywa się to za pośrednictwem różnych dróg, to jest

czasopism (*Journal of European Criminology* czy *Newsletter of European Society of Criminology*), grup roboczych[1], corocznych nagród naukowych za wkład w rozwój europejskiej kryminologii[2], długoterminowego projektu ECOH[3] oraz dorocznych konferencji tematycznych.

To ostatnie wydarzenie jest okazją dla członków ESC i tych, którzy nimi nie są, do prezentacji wyników swoich projektów badawczych, jak również zapoznania się z wynikami badań prowadzonych przez innych naukowców. Konferencje to także sposobność do spotkań i dyskusji na temat wspólnych zainteresowań oraz platforma do zawiązywania nowych inicjatyw.

W trakcie konferencji zwoływane jest zgromadzenie ogólne (*general assembly*) Europejskiego Towarzystwa Kryminologicznego, w celu podejmowania i omawiania istotnych spraw jego dotyczących (np. wybór przewodniczącego, budżetowych, nagród i stypendiów ESC, wydawanego przez ESC czasopisma, czy zasad sponsorowania konferencji ESC).

Od 2001 do 2018 roku zorganizowano 18 konferencji, które odbywały się kolejno w: Lozannie (Szwajcaria 2001), Toledo (Hiszpania 2002), Helsinkach (Finlandia 2003), Amsterdamie (Holandia 2004), Krakowie (Polska 2005), Tybindze (Niemcy 2006), Bolonii (Włochy 2007), Edynburgu (Wielka Brytania 2008), Lublanie (Słowenia 2009), Liège (Belgia 2010), Wilnie (Litwa 2011), Bilbao (Hiszpania 2012), Budapeszcie (Węgry 2013), Porto (Portugalia 2015), Münster (Niemcy 2016), Carfiff (Wielka Brytania 2017), Sarajewie (Bośnia i Herzegowina 2018).

Uczestników 19 Corocznej Konferencji Europejskiego Towarzystwa Kryminologicznego, odbywającej się od 18-21.09.2019 roku, gościł Uniwersytet w Gandawie – państwowa uczelnia, której historia rozpoczęła się w 1817 roku w mieście położonym w kulturalnym i gospodarczym centrum Europy. Wówczas to król Niderlandów Wiliam I powołał ją do życia. Przez państwo belgijskie uczelnia została przejęta po rewolucji z 1830 roku[4]. Do lat 30. XX wieku językiem wykładowym był francuski, następnie wprowadzono zajęcia – po raz pierwszy na uczelni belgijskiej – w języku holenderskim[5].

---

[1] ESC powołało do życia 32 takie grupy, https://www.esc-eurocrim.org/index.php/activities/working-groups [dostęp: 19.10.2019].

[2] ESC przyznaje corocznie sześć nagród, w tym za: całokształt dorobku dal europejskiego kryminologa (od 2007 r.), wybitny artykuł dla młodego europejskiego kryminologa (od 2007 r.), najlepszy artykuł opublikowany w roku poprzedzającym w European Society of Criminology (od 2019 r.); od roku 2020 przyznawane będą nagrody za wybitną wczesną karierę, wybitne zasługi dla ESC oraz za książkę stanowiącą niepośledni wkład w rozwój europejskiej kryminologii.

[3] Projekt European Criminology Oral History został zainicjowany przez ESC na dorocznej konferencji w Münster w 2016 r. Jego celem jest utrwalanie pamięci o europejskiej kryminologii poprzez stworzenie archiwum, w którym znajdować się będą videowywiady z osobami, których wkład w rozwój kryminologii jest znaczący, tj. założycieli ESC, byłych prezydentów ESC, laureatów nagród ESC.

[4] Chodzi o tzw. rewolucję belgijską. Por. https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/rewolucja-belgijska;3967476.html [dostęp: 20.10.2019].

[5] Gandawa leży we Flandrii, holenderskojęzycznej części Belgii.

Obecnie Uniwersytet w Gandawie to jeden z czołowych belgijskich uniwersytetów i – co należy podkreślić – jedna z dwóch belgijskich uczelni (obok Katolickiego Uniwersytetu Lowiańskiego), która znalazła się w pierwszej setce Akademickiego Rankingu Uniwersytetów Świata[6].

Proces kształcenia na Uniwersytecie w Gandawie obejmuje najważniejsze dziedziny nauki i jest realizowany na 11 wydziałach: sztuki i filozofii, prawa, nauk ścisłych, medycyny i nauk o zdrowiu, budownictwa i architektury, ekonomii i administracji, weterynarii, psychologiczno-pedagogicznym, inżynierii biologicznej, farmacji, nauk politycznych i społecznych. Na uczelni studiuje ponad 44 000 osób.

Ważny element działalności Uniwersytetu w Gandawie stanowi współpraca krajowa i międzynarodowa, to jest bycie aktywnym partnerem w wielu projektach naukowych, edukacyjnych i przemysłowych.

Przykładem międzynarodowego przedsięwzięcia była 19th Annual Conference of the European Society of Criminology, której motywem przewodnim stała się „zbieżność", ukrywająca w angielskim znaczeniu tego słowa (*ConverGHENT*) nazwę tegorocznego gospodarza. Słowo to powtórzone zostało w temacie tegorocznego naukowego wydarzenia, to jest *Convergent roads, bridges and new pathways in criminology* [Zbieżne drogi, mosty i nowe ścieżki w kryminologii].

Należy zaakcentować, że choć sama Belgia jest relatywnie niewielkim krajem w skali świata, to – co podkreślali sami organizatorzy – dysponuje jedną z największych grup kryminologów na świecie. Z kilku powodów kraj ten stanowi interesujące laboratoriom badawcze dla przedstawicieli nauk społecznych, w tym kryminologów. Charakteryzuje go bowiem złożona struktura polityczna i centralne położenie w sercu instytucjonalnej Europy. Ze względu zaś na dużą gęstość zaludnienia, specyficzną strukturę i różnorodność, przede wszystkim terenów miejskich, stanowi interesujące pole do dociekań badawczych, także kryminologicznych. Te ostatnie znalazły odzwierciedlenie w odegraniu przez belgijską kryminologię ważnej historycznej roli w rozwoju różnych szkół myślenia na gruncie tej nauki.

Tegoroczna konferencja stała się idealną okazją do wspólnego zastanowienia się nad tym, co łączy i dzieli kryminologów w XXI wieku, jakie są zbieżne i rozbieżne drogi, jakie są ich mocne i słabe strony. Zauważono – trzymając się tematu konferencji – że niektóre ścieżki są mniej „wydeptane", niektóre „mosty kryminologiczne" po latach zaniedbań wymagają desperackiej naprawy, inne z kolei nie powstały, albo były na tyle słabe, iż niemożliwe stało się utrzymanie nowych kryminologicznych pomysłów i ścieżek.

Powyższe myśli były inspirujące dla ponad 1400 uczestników, którzy spotkali się w dostojnych murach wiodącego uniwersytetu belgijskiego, aby w ponad 350 sekcjach wysłuchać, omawiać i dyskutować przeszło 100 tematów, za którymi stało z górą 1000 prelegentów.

[6] W 2019 r. zajmowała 66. miejsce, http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html [dostęp: 20.10.2019].

Obrady rozpoczęła 18.09.2019 roku sesja plenarna, podczas której głos zabrali: Michael Tison (Dziekan Wydziału Prawa i Kryminologii Uniwersytetu w Gandawie), przedstawiciele lokalnych władz i policji, Tom Vander Beken (Prezydent ESC) oraz Lien Pauwels (Uniwersytet w Gandawie), który w swoim wykładzie krótko przedstawił problematykę przestępczości, w tym jej kontroli, na terenie Belgii.

W kolejnych dniach, to jest od czwartku 19.09 do soboty 21.09.2019 roku odbywały się obrady, przybierające postać posiedzeń plenarnych, 11 paneli (z 350 sesjami) oraz sesji plakatowej.

Organizacji sesji plenarnych, które są stałym elementem corocznych konferencji, przyświecał w tym roku następujący cel: „(…) ambicja rozwinięcia pojęcia interdyscyplinarności jako wspólnego tematu (…)”[7].

W 2019 roku do zabrania głosu w tych sesjach zostali zaproszeni: Prof. dr Martine Herzog-Evans (z wystąpieniem „Badania jakościowe w kryminologii: podejście multidyscyplinarne” – *Quantitative research in criminologu; a multidisciplinary approach*) i Dr Torbjørn Skardhamar (z tematem: „Restrykcyjne testy i rozwidlające się ścieżki w przedsięwzięciu interdyscyplinarnym” – *Strict tests and forking paths in an interdisciplinary enterprise*). Przedmiotem obrad plenarnych był także złożony związek między kryminologią a społeczeństwem. W tej kwestii głos zabrały: Prof. dr Joanna Shapland, której wykład nosił tytuł: „Wyzwanie dla sądownictwa karnego – zastosowanie polityki sprawiedliwości w praktyce” (*Seeing people in the round: the challenge for criminal justice policy and practice*) oraz Dyrektor Europolu Catherina De Bolle, która mówiła na temat: „Znaczenie Europolu dla kryminologii i europejskiej międzynarodowej polityki karnej” (*The role of Europol in interdisciplinary and international European criminal policy*).

Sesje plenarne były dostępne dla wszystkich uczestników konferencji – w czasie ich trwania nie odbywały się inne wydarzenia. Natomiast, poszczególne sekcje tematyczne odbywały się w czwartek (19.09) i piątek (20.09) w godzinach od 8:30 do 17:30, a w sobotę (21.09) od 9:00 do 11:45, z odpowiednimi przerwami (kawowymi bądź na posiłki). Jedna sekcja trwała 1h15 minut, co było wystarczającym czasem na zaprezentowanie od dwóch do maksymalnie czterech wystąpień, zważywszy na fakt, że aktywni uczestnicy byli wcześniej uprzedzeni o konieczności wcześniejszego przybycia do sali oraz o czasie, jakim na swoje wystąpienie dysponowali (15 minut wraz z dyskusją). Poruszana problematyka była szeroka, obejmowała kilkadziesiąt kwestii – począwszy od m.in. przestępczości zorganizowanej, cyberprzestępczości, przemocy seksualnej i wiktymizacji, badań nad problematyką samobójstw, wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich poprzez zieloną kryminologię; gender, przemoc i sprawiedliwość; narkotyki i problemy powiązane (jak np. krzywda, konsumpcjonizm); korupcję w sporcie; wyzwania związane z przestępczością i migracją; rozwojem kryminologii kulturowej; radykalizacją w erze cyfrowej, a skończywszy na ter-

[7] L. Pauwels, *Ghent welcomes the ESC*, Newsletter of European Society of Criminology. Criminology in Europe, 2019, 18, 1, s. 8.

roryzmie; rodzajach przestępczości i ich sprawcach; problematyce uwięzienia i readaptacji sprawców (mężczyzn i kobiet); powrotności do przestępstwa; trendach w sprawiedliwości naprawczej, czy metodach badań kryminologicznych[8].

W drugim dniu konferencji odbyła się sesja plakatowa, której towarzyszyła wystawa książek i publikacji z dziedziny kryminologii. Tematyka prac posterowych obejmowała, podobnie jak sekcje tematyczne, obszerny zakres, prezentowany przez autorów z różnych krajów europejskich i pozaeuropejskich[9].

Należy podkreślić, iż w 19th Annual Conference of the European Society of Criminology zaznaczyli swój udział pracownicy Zakładu Resocjalizacji Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Doktor Hanna Karaszewska i dr Ewelina Silecka-Marek przygotowały wystąpienia posterowe. Pierwsza z wymienionych z zainteresowanymi uczestnikami konferencji dyskutowała na temat *Eldery persons as victims of criminal offences in Poland*, a druga podzieliła się doświadczeniami dotyczącymi: *Probation officers in Poland – an important instrument in the system of prevention and rehabilitation*.

Z kolei, autorki niniejszego sprawozdania wzięły udział w dwóch sekcjach tematycznych – *Crime, science and politics 1* oraz *Development and life-course criminology 2*. Uczestniczką i równocześnie moderującą pierwszą z wymienionych sesji była dr Joanna Rajewska de Mezer, która mówiła na temat: *Attitudes od students of social work towards people undergoing imprisonment and provided tchem assistance as a predictor of suport int the proces of social readaptation*. W drugiej, wspomnianej wyżej, sekcji dr Katarzyna Pawełek z innymi jej uczestnikami podzieliła się doświadczeniami badawczymi, mówiąc o *Determinants of risk behaviour among school youth – selected conclusions from research (selected aspects)*.

Podsumowując, 19th Annual Conference of the European Society of Criminology *ConverGHENT Convergent roads, bridges and new pathways in criminology* to nie tylko miejsce obrad plenarnych, paneli z bardzo wieloma sekcjami, sesji plakatowej, ale także – a może przede wszystkim – płaszczyzna spotkań i dyskusji teoretyków oraz praktyków, jak również wymiany szeroko rozumianej wiedzy i badań z dziedziny kryminologii. A wszystkiemu przyświecało *credo* Uniwersytetu w Gandawie: *Dare to Think* [Odważ się myśleć].

Katarzyna Pawełek
ORCID 0000-0002-8747-748X

Joanna Rajewska de Mezer
ORCID 0000-0003-1870-0876

[8] Szczegółowy program konferencji dostępny jest na stronie: https://ff2c65c5-2ae5-47f-3-bf99-45ee5ed8ca36.filesusr.com/ugd/da07ac_5bc16600d78540819ade4bbf48d0a40b.pdf [dostęp: 31.10.2019].

[9] Tytuły posterów dostępne są na stronie: https://ff2c65c5-2ae5-47f3-bf99-45ee5ed-8ca36.filesusr.com/ugd/da07ac_5bc16600d78540819ade4bbf48d0a40b.pdf, s. 108-112 [dostęp: 31.10.2019].

Sprawozdanie z International Conference *Children in Social Work* [Dziecko w pracy społecznej]

Trnava (Słowacja), 7-8 listopada 2019 roku

7-8 listopada 2019 roku odbyła się Międzynarodowa Konferencja, zatytułowana *Children in Social Work*, organizowana przez Wydział Zdrowia i Pracy Socjalnej Uniwersytetu w Trnawie, przy współudziale Europejskiego Instytutu Badań nad Pracą Socjalną (*European Research Institute in Social Work* – ERIS).

European Research Institute in Social Work zrzesza badaczy szeroko pojmowanego problemu pracy socjalnej, teoretyków i praktyków z całej Europy. W jego pracach biorą również udział naukowcy z innych krajów pozaeuropejskich. Siedzibą Stowarzyszenia ERIS jest Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu w Ostrawie (Czechy).

Cel postawiony sobie przez Europejski Instytut Badań nad Pracą Socjalną (ERIS) stanowi współpraca między Wydziałem Nauk Społecznych Uniwersytetu w Ostrawie i partnerskimi uniwersytetami w całej Europie, oparta na umowach partnerskich, zmierzająca do zintensyfikowania działań badawczych na polu pracy socjalnej.

Misją Instytutu jest przeprowadzanie wysokiej jakości finansowanych projektów badawczych z udziałem europejskich partnerów Instytutu oraz tworzenie finansowanych ze środków europejskich materiałów dydaktycznych i edukacyjnych do pracy socjalnej oraz programów opieki i pomocy społecznej.

W ramach ERIS, poza Uniwersytetem Ostrawskim, współdziałają przedstawiciele: Katolickiego Uniwersytetu w Eichstatt-Inglostadt (Niemcy), Uniwersytetu Hertfordshire (Wielka Brytania), Katolickiego Uniwersytetu w Lille (Francja), Uniwersytetu w Kuopio (Finlandia), Uniwersytetu w Trnawie (Słowacja) oraz Katolickiego Uniwersytetu Nauk Stosownych Północnej Nadrenii i Westwalii (Niemcy).

Celem działania ERIS jest tworzenie warunków do podejmowania badań naukowych i systematycznego przeglądu we wszystkich powiązanych z pracą socjalną dziedzinach, tworzenie bazy danych opartej na systematycznych badaniach w celu ułatwienia rozwoju zawodowego studentów i pracowników naukowych, oferowanie specjalistycznej wiedzy z zakresu pracy socjalnej politykom oraz instytucjom zajmującym się problemem pomocy społecznej w całej Europie oraz dostarczanie wiedzy do opracowania najlepszych praktyk.

Wypełniając misję promowania zagadnień pracy socjalnej, rozpowszechniania dobrych praktyk w tej dziedzinie, *European Research Institute in Social Work* wydaje czasopismo „ERIS WEB Journal", które koncentruje się wokół problemów teorii i praktyki pracy socjalnej w Europie, a jego celem jest, zgodnie z filozofią Europejskiego Instytutu Badań Pracy Socjalnej jako interdyscyplinarnego instytutu, usprawnianie budowania teorii i badań, a także transfer wiedzy w sektorze interwencji społecznej w Europie.

European Research Institute in Social Work jako propagator wiedzy dotyczącej szeroko pojmowanej pracy socjalnej współorganizuje, wraz z uniwersytetami partnerskimi, międzynarodowe spotkania naukowe, konferencje, seminaria, których celem jest wymiana wiedzy i doświadczeń na polu pracy socjalnej oraz pomocy społecznej w Europie.

Przykładem spotkania naukowego o międzynarodowym zasięgu, zorganizowanego przy współudziale ERIS przez Wydział Nauk o Zdrowiu i Pracy Socjalnej Uniwersytetu Trnawskiego, była właśnie Międzynarodowa Konferencja *Children in Social Work* w Trnawie.

Wydział Nauk o Zdrowiu i Pracy Socjalnej Uniwersytetu Trnawskiego ma 25-letnią tradycję kształcenia w zakresie pracy socjalnej, a jego programy współpracy z uczelniami europejskimi przyciągają w jego mury pracowników naukowych, studentów i doktorantów z wielu krajów Europy.

Pierwszy, historyczny Uniwersytet w Trnawie (TU) był jednym z najstarszych uniwersytetów na Słowacji. Został założony przez kardynała Petera Pázmaňa w 1635 roku i składał się z czterech wydziałów (kolegiów): teologii, sztuki, prawa i medycyny. Stał się znany dzięki obserwatorium, założonemu przez Maximiliána Hella, bibliotece uniwersyteckiej, ogrodom oraz teatrowi. Istniał 142 lata, kiedy w 1777 roku został przeniesiony do Budy. Dopiero 25 marca 1992 roku, zgodnie z Ustawą nr 191/1992, Rada Narodowa Republiki Słowackiej przywróciła Uniwersytet Trnava, który został otwarty 1 lipca 1992 roku. Początkowo składał się z dwóch wydziałów: Wydziału Nauk Humanistycznych (FH) i Wydziału Edukacji (PdF), do których dołączył, założony w 1994 roku, Wydział Opieki Pielęgniarskiej i Pracy Socjalnej (FOSP), przemianowany w 1998 roku na Wydział Opieki Zdrowotnej i Pracy Socjalnej.

Ważnym elementem działalności Uniwersytetu w Trnavie jest współpraca krajowa i międzynarodowa, to jest bycie aktywnym partnerem w wielu projektach naukowych, edukacyjnych i przemysłowych (m.in. Erasmus+).

Uniwersytet Trnavski, jako członek ERIS, gościł w tym roku uczestników Międzynarodowej Konferencji *Children in Social Work* („Dzieci w pracy socjalnej"), podejmując niezwykle aktualny problem ochrony szeroko pojętych praw dziecka w różnych jego wymiarach, w tym w działaniach instytucji pomocowych. Zamierzeniem Organizatorów było, aby podjęte przez nich przedsięwzięcie naukowe stało się forum dla badaczy, teoretyków i praktyków oraz studentów pracy socjalnej, pedagogiki, psychologii, prawa, nauk o zdrowiu, umożliwiającym dzielenie się wiedzą, wymianę doświadczeń, rozwijanie dobrych praktyk oraz pogłębianie zrozumienia problemu miejsca pracy socjalnej w działaniach zmierzających do ochrony praw dziecka.

Celem Konferencji było przedstawienie teorii oraz modeli badawczych dotyczących określonych problemów, wśród których znalazły się między innymi ochrona rodziny i dziecka, problem odmienności i włączenia społecznego jednostek oraz rodzin, zagadnienia zdrowia i dobrego samopoczucia dziecka, problem praw dziecka i reakcji na stosowaną wobec niego przemoc oraz problematyka wyzwań stawianych współcześnie pracy socjalnej prowadzonej z dzieckiem i rodziną.

Organizatorzy proponując problematykę, wokół której miały się skupić rozważania uczestników Konferencji, w skierowanym do nich zaproszeniu przypomnieli o znaczeniu – liczącej już 60 lat, a uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych – Deklaracji Praw Dziecka, która była pierwszym ważnym międzynarodowym uzgodnieniem w sprawie ochrony podstawowych praw dziecka oraz Konwencji Praw Dziecka z 20 listopada 1989 roku, zawierającej postanowienia zapewniające ochronę i szczególną, gwarantowaną opiekę dla dzieci oraz zobowiązanie dla Państw-sygnatariuszy do poszanowania najlepiej pojętego interesu dziecka. Podkreślono znaczenie działań podejmowanych w ramach pracy socjalnej dla ochrony i egzekwowania praw dzieci, poprzez budowanie humanitarnego i zrównoważonego środowiska ich funkcjonowania, przeciwdziałanie wykorzystywaniu dzieci jako taniej siły roboczej, ochronę przed wykluczeniem (z powodu niepełnosprawności, rasy, pochodzenia etnicznego), niewolnictwem oraz umożliwianie, w tym także dzieciom migrantów i uchodźców, dostępu do edukacji.

Uczestnicy Konferencji w swoich wystąpieniach skupili się wokół powyższych kwestii. W spotkaniu udział wzięli przedstawiciele nauki i praktyki z dziedziny pracy socjalnej, psychologii, prawa, pedagogiki i nauk o zdrowiu ze Słowacji, Czech, Austrii, Niemiec, Polski, Francji, Wielkiej Brytanii, Litwy oraz Rosji.

W pierwszym dniu Konferencji odbyła się sesja plenarna, podczas której wystąpiła prof. Iveta Radicová – socjolog, była minister pracy[10] oraz premier[11] Republiki Słowackiej, prezentując problematykę nowych trendów we współczesnym społeczeństwie i ich znaczenia dla kształtowania młodego pokolenia oraz ich funkcjonowania w społeczności (*New Trends in Modern Society and The Influence on New Generation*). Jako drugiego wystąpienia uczestnicy Konferencji mogli wysłuchać prof. Barbarę Gasteiger Klicpera z Uniwersytetu w Gratzu (Austria), podejmującej problem szans edukacyjnych i dostępu do edukacji dzieci z ubogich państw Afryki (*Diversity and Education: How can We Reach All Children in Educational Settings?*).

W sesji plenarnej wystąpiły także, na zaproszenie organizatorów Konferencji, autorki niniejszego sprawozdania, z wykładem dotyczącym problemu wsparcia rodziny i dzieci w społeczności lokalnej oraz ingerencji państwa (w tym instytucji pomocy społecznej) w funkcjonowanie rodziny w celu ochrony praw dziecka w Polsce (*Intervention with Children and Families in the Community: the Polish Experience*).

Po zakończeniu sesji plenarnej uczestnicy obradowali, dzieląc się swoimi doświadczeniami w czterech sekcjach panelowych, dyskutując w sekcji pierwszej problem ochrony praw dziecka w pieczy zastępczej. Kwestie wsparcia w formie pracy socjalnej udzielanego młodym ludziom opuszczającym instytucje pieczy zastępczej o charakterze instytucjonalnym poruszyła w swojej prezentacji Petra Anna-Marie Blahova z Uniwersytetu w Ostrawie (*Interventions of Social Work in the Situation of Young People Preparing to Leave Children's Homes*). Z kolei Adela Mojzisova z Uniwersytetu Południowej Bohemii w Czeskich Budziejowicach

[10] W latach 2005-2006.

[11] Od 8 lipca 2010 do 4 kwietnia 2012 roku.

przedstawiła problem ograniczeń związanych z ustanawianiem pieczy zastępczej w osobach krewnych dziecka (*Limits of Relative Foster Care*). Problem wielomodelowych działań wspierających, podejmowanych w ramach zintegrowanych usług rodzinnych w Niemczech (*Multimodal Acting in Integrated Family Services in Germany*) poruszyła w swoim wystąpieniu Jutta H. Harrer z Katolickiego Uniwersytetu Eichstätt-Ingolstadt (współpracująca z Uniwersytetem w Ostrawie).

W sekcji drugiej, poświęconej ochronie praw dziecka w podejmowanych działaniach instytucjonalnych, rozważano problem uprawnień dzieci jako uczestników postępowania sądowego oraz odbiorców wsparcia świadczonego przez instytucje pomocy społecznej.

Monika Chrenková i Kateřina Cilečková z Uniwersytetu w Ostrawie wygłosiły wykład *Outcomes of Survey of Form of Participation of Minors in the Proceedings Regarding their Upbringing and Maintenance* (Wyniki badania nad formami uczestnictwa małoletnich w postępowaniach dotyczących ich wychowania i utrzymania).

Tatiana Matulayová z Uniwersytetu w Ołomuńcu przedstawiła problem znaczenia działań podejmowanych przez szkolnego pracownika socjalnego w zakresie profilaktyki w szkołach podstawowych w Czechach (*Prevention in Primary Schools in the Czech Republic – The Scope for a School Social Worker?*).

W części popołudniowej odbyły się jeszcze dwie sekcje panelowe, w których poruszono między innymi problematykę kształcenia pracowników socjalnych do realizacji pracy socjalnej odpowiadającej współczesnym wyzwaniom (K. Mills, F. Cornejo z Uniwersytetu Hertfordshire oraz The West London Alliance w Wielkiej Brytanii – *Partnership in Education: how the University of Hertfordshire/West London Alliance Step up to Social Work Programme meets the challenges of contemporary children's social work*) oraz kwestie znaczenia mediacji rodzinnych jako formy wsparcia i ochrony dobra dziecka w działaniach z zakresu pomocy społecznej (Joanna Rajewska de Mezer z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – *The Place of Family Mediation as a Form of Support and Protection of the Child's Good in Social Assistance Activities*).

Problemy związane z warunkami funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w mieszkaniach socjalnych w Ostrawie przedstawione zostały w pracy Anny Krausovej, Kláry Ganobjakovej, Barbory Bruzkovej oraz Kateřiny Pátkovej z Uniwersytetu w Ostrawie (*How is Living for People with Disabilities in (social) Housing in Ostrava?*). Natomiast Małgorzata Kostrzyńska z Uniwersytetu Łódzkiego podzieliła się z uczestnikami panelu dyskusyjnego doświadczeniami w zakresie innowacyjnego sposobu pracy z rodziną doświadczającą bezdomności („*Homeful – Homeless" Box as an Innovative Way of Working with Family Experiencing*).

W drugim dniu Konferencji uczestnicy mogli wysłuchać obszernego wykładu francuskiego badacza Emmanuela Jovelin z Katolickiego Uniwersytetu w Lille we Francji (*Comparative Approach of Unaccompanied Minors in Europe*), dotyczącego problematyki wsparcia i ochrony praw dzieci migrantów przybywających do Europy. Autor odwołując się do regulacji międzynarodowych, w tym przede wszystkim Unii Europejskiej, prezentował ich praktyczne zastosowanie na francuskim gruncie.

Bardzo ciekawe oraz inspirujące okazało się wystąpienie Briana Littlechilda z Uniwersytetu Hertfordshire w Wielkiej Brytanii, poruszające kwestie rów-

noważenia się prawa rodziców i dzieci (praw – mogących pozostawać ze sobą w sprzeczności ze względów prawnych i etycznych) oraz problemu włączania i wysłuchania rodziców w postępowaniu dotyczącym ochrony praw dziecka (*Empowering Involvement in Child – Protection Processes – Balancing the Rights of Parents and Children in Terms of Having their Voices Heard*).

W drugim dniu obrad, podczas spotkań panelowych, toczyły się także dyskusje dotyczące różnych aspektów ochrony dziecka i wsparcia udzielanego rodzinie oraz dziecku przez instytucje pomocy społecznej. Warto wśród nich wymienić wystąpienie Michaeli Hromkovej oraz Miriam Slaná z Uniwersytetu w Trnavie, stanowiące prezentacje i omówienie wyników badań dotyczących działań o charakterze interwencji w wykonywanie władzy rodzicielskiej wobec dziecka we wczesnym okresie dzieciństwa na Słowacji (*Early Childhood Intervention in Slovakia: Research Findings*).

Kontrowersje wśród uczestników Konferencji, pochodzących z różnych krajów, reprezentujących różne podejście do procesu wychowania oraz stosowanego w jego ramach nagradzania i karania, wzbudziło wystąpienie przedstawiciela Uniwersytetu w Trnawie – Ondreja Botka odnośnie problemu środków odpowiedzialności w postaci kar stosowanych wobec dzieci, sposobu ich postrzegania oraz uzasadnienia ich wymierzania (*Violence vs Pinishments in Children with Impairment and/or Abused Neglect*). Dyskusja, jaka rozgorzała po zakończeniu prezentacji ujawniła różne podejście słuchaczy do stosowania kary wobec dziecka jako środka w procesie socjalizacji, pokazała także różnice w definiowaniu przedmiotowego pojęcia oraz jego interpretacji.

W ramach obrad prezentowano również prace w formie posterów: z Uniwersytetu w Trnavie Dominika Lisa – *Physical punishment of children* oraz Andrea Bánovčinová – *Material and Structural Conditions of Child – Protection;* z Pavol Jozef Šafárik Uniwersytetu w Koszycach Andrea Vašková i Soňa Lovašová z pracą zatytułowaną *Social Work and Virtual Social Community in Children and Youth* oraz Katarína Šiňanská, Eva Žiaková – *Social Work in Children Diagnosed with Cancer.*

Reasumując, Międzynarodowa Konferencja *Children in Social Work* w Trnavie stanowiła ważne wydarzenie naukowe jako forum wymiany wiedzy i doświadczeń pomiędzy teoretykami i praktykami z wielu krajów Europy w zakresie pracy socjalnej z różnymi grupami podmiotów, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci. Ukazała wielość spojrzeń i podejść do problemów, w których swoje zastosowanie znajdują działania określane mianem pracy socjalnej oraz, co bardzo ważne, ujawniła wolę współdziałania uczestników reprezentujących świat nauki, instytucje pomocowe, organizacje trzeciego sektora w poszukiwaniu rozwiązań problemów globalnych oraz indywidualnych poszczególnych państw w dążeniu do ochrony praw i dobra dzieci.

Katarzyna Pawełek
ORCID 0000-0002-8747-748X

Joanna Rajewska de Mezer
ORCID 0000-0003-1870-0876

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

Zbyszko Melosik, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Michał Klichowski, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Sławomir Banaszak, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Karolina Domagalska-Nowak, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Łukasz P. Ratajczak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dariusz Skowroński, prof. dr, Temple Univeristy Japan Campus

Katarzyna Waszyńska, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Danuta Kopeć, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Jarema Drozdowicz, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Anna Wawrzonek, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Michał Nowicki, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Andrzej Pluta, prof. dr hab., Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Mirosława Ściupider-Młodkowska, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Agnieszka Pawluk-Skrzypek, dr, Wydział Nauk Społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Maria Rudnicka, mgr, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Wrocławski

Marta Wiatr, dr, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Karolina Kossakowska, dr, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

Magdalena Zadworna, dr, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

Ewa Kula, prof. UJK, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Marzena Pękowska, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Justyna Mrozek, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Agnieszka Iwanicka, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Dariusz Zając, dr hab., Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Lukáš Stárek, Mgr. Ph.D., Faculty of Education, Charles University in Prague, Czech Republic
Granit Bublil, Higher Studies of Israel
Sundus Abu Ghanem, Higher Studies of Israel

II. RECENZJE I NOTY

Zbyszko Melosik, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Michalina Kasprzak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Katarzyna Pawełek, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Joanna Rajewska de Mezer, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. podwójnie ślepa recenzja). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeleń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa klucze (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim.

Wzór przypisów

Książka
Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

Tekst w pracy zbiorowej
W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach,* [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

Artykuł z czasopisma
B. Machalica, *Wirtualna klasa*, Przegląd, 2008, 2, s. 24-25.

Artykuły z gazety
Z. Bauman, *Nowe stulecie bezczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny", 2003, 14, s. 16.

Artykuł internetowy
B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368, [dostęp: 29.08.2010].

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

Łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 25,50. Ark. druk. 22,875

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9