

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

STUDIA EDUKACYJNE

NR 57/2020



POZNAŃ 2020

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 2020

ISSN 1233-6688

SPIIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

MAŁGORZATA CYWIŃSKA, <i>Stress Coping Strategies for 8- and 9-year-old Children</i>	7
WITOLD JAKUBOWSKI, „ <i>Sex Education</i> ”, czyli serial jako źródło wiedzy o świecie młodzieży .	17
MARZENA BUCHNAT, ANETA WOJCIECHOWSKA, <i>Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością w sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią wirusa COVID-19</i>	33
SYLWIA JASKULSKA, BARBARA JANKOWIAK, <i>Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19</i>	47
ANNA JAKONIUK-DIALLO, <i>Formy komunikacji wykorzystywane w porozumiewaniu się osób głuchoniewidomych</i>	67
ANITA STEFAŃSKA, <i>Ja przez teatr, czyli o teatrze terapeutycznym dorosłych aktorów z niepełnosprawnością intelektualną i o pewności siebie w działaniu</i>	77
KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ, KARINA LEKSY, <i>Social Exhibitionism on the Internet as a New Risky Behaviour Demonstrated by Polish Youth</i>	89
WERONIKA KLON, KATARZYNA WASZYŃSKA, <i>Mindfulness w pracy z dziećmi i młodzieżą</i>	103
KATARZYNA JADACH, <i>Dyrektor szkoły w roli pracodawcy – przegląd wybranych zagadnień funkcjonowania szkoły jako zakładu pracy</i>	119
JONASZ PAWLACZYK, STANISŁAW DYLAŁ, <i>Młodzież i jej obecność w przestrzeni cyfrowej w kontekście budowania tożsamości</i>	145
KAZIMIERZ WOJNOWSKI, <i>Aksjologia normatywna przykazań judaizmu Tarjać micwot – niektóre aspekty (do) nauczania i wychowania</i>	161
MAŁGORZATA M. PTAK, MIROSLAW J. ŚMIAŁEK, <i>Osoba nauczyciela w edukacyjnej i edukowanej przestrzeni przywództwa. (Czy dla nauczycieli “edukacyjne lustro pandemiczne” może stać się “oświatowym fantazmatem”?)</i>	177
GRAŻYNA TEUSZ, <i>„Język jest domostwem bycia” (M. Heidegger). System rodziny jako przestrzeń dialogicznej relacji</i>	191
AGNIESZKA ROGUSKA, <i>Młodzież w obszarze mediów lokalnych w Polsce i na Łotwie</i>	201
SŁAWOMIR DRELICH, <i>Krytyka współczesnego uniwersytetu według Ayn Rand i Allana Blooma</i>	209
ARTUR ALEKSIEJUK, <i>Lew Tołstoj – prekursor pedagogiki Nowego Wychowania w Rosji</i>	227
MARTA PLES-BĘBEN, <i>Krytyka i rozumienie w doradztwie filozoficznym</i>	241

JOANNA GÓZDŹ, <i>Wpływ motywacji do nauki na ściąganie w szkole</i>	257
MAŁGORZATA RĘKOSIEWICZ, <i>Czy orientacje życiowe studentów mediują relację między sumiennością jako cechą osobowości a osiągnięciami akademickimi?</i>	267
MAGDALENA JOACHIMOWSKA, <i>O potrzebie wiedzy humanistycznej. Ku wychowaniu człowieka zintegrowanego. Próba wskazania tropów</i>	283
MAHA ABU HATOUM, <i>Online Collaborative Discourse as a Form of Support for Students with Learning Difficulties in Mathematics</i>	301

II. RECENZJE I NOTY

Merja Paksuniemi, Pigga Keskitalo (Eds.) <i>Introduction to the Finnish Educational System</i> , BRILL Press, Leiden 2019, pp. 126 (JAKUB ADAMCZEWSKI)	321
Grażyna Musiał (red.) <i>Dyskusje o kapitale wczoraj i dziś</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2019, ss. 344 (EWELINA SZCZECHOWIAK)	323

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Education for learning society: An interdisciplinary approach” [Edukacja dla społeczeństwa uczącego się: podejście interdyscyplinarne], konferencja online, 6 lipca 2020 (MICHAŁINA KASPRZAK)	327
Informacje o autorach	331
Informacje dla autorów	333

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

MAŁGORZATA CYWIŃSKA, <i>Stress Coping Strategies for 8- and 9-year-old Children</i>	7
WITOLD JAKUBOWSKI, <i>Sex Education or a TV show as a Source of Knowledge About the Work of Young People</i>	17
MARZENA BUCHNAT, ANETA WOJCIECHOWSKA, <i>Siblings of People with Disabilities in a Crisis Situation Caused by Covid-19 Pandemic</i>	33
SYLWIA JASKULSKA, BARBARA JANKOWIAK, <i>Teachers' Attitudes Toward Distance Education During the COVID-19 Outbreak</i>	47
ANNA JAKONIUK-DIALLO, <i>Forms of Communication with Deaf-Blind People</i>	67
ANITA STEFAŃSKA, <i>Me Through the Theater, or About the Therapeutic Theater of Adult Actors with Intellectual Disability and One's Confidence in Action</i>	77
KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ, KARINA LEKSY, <i>Social Exhibitionism on the Internet as a New Risky Behaviour Demonstrated by Polish Youth</i>	89
WERONIKA KLON, KATARZYNA WASZYŃSKA, <i>Mindfulness in Work with Children and Young People</i>	103
KATARZYNA JADACH, <i>The Headteacher as an Employer – a Review of Selected Issues of the School as a Workplace</i>	119
JONASZ PAWLACZYK, STANISŁAW DYLAŁ, <i>Youth and its Presence in the Digital World in the Context of Identity Development</i>	145
KAZIMIERZ WOJNOWSKI, <i>Normative Axiology of the 613 Commandments of the Judaism (Tarjag micwot) – Selected Aspects to Teach and Raise</i>	161
MAŁGORZATA M. PTAK, MIROSLAW J. ŚMIAŁEK, <i>A Teacher in an Educational and Educated Leadership Space. (Can an “Educational Pandemic Mirror” Become an “Educational Phantasm” for Teachers?)</i>	177
GRAŻYNA TEUSZ, <i>“Language is the house of Being” (M. Heidegger). The Family System as a Space of a Dialogic Relationship</i>	191
AGNIESZKA ROGUSKA, <i>Young People in the Local Media in Poland and Latvia</i>	201
SŁAWOMIR DRELICH, <i>Ayn Rand and Allan Bloom's Critique of Contemporary Universities</i> .	209
ARTUR ALEKSIEJUK, <i>Leo Tolstoy – Precursor of New Education Pedagogy in Russia</i>	227
MARTA PLES-BĘBEN, <i>Criticism and Comprehension in Philosophical Counseling</i>	241

JOANNA GÓŹDŹ, <i>The Impact of Motivation to Learn on Cheating at School</i>	257
MAŁGORZATA REKOSIEWICZ, <i>Do Students' Life Orientations Mediate the Relationship Between Conscientiousness as a Personality Feature and Educational Achievement?</i>	267
MAGDALENA JOACHIMOWSKA, <i>On the Need for Humanistic Knowledge. Striving for an Integrated Person. An Attempt at New Leads</i>	283
MAHA ABU HATOUM, <i>Online Collaborative Discourse as a Form of Support for Students with Learning Difficulties in Mathematics</i>	301

II. REVIEWES AND NOTES

Merja Paksuniemi, Pigga Keskitalo (Eds.) <i>Introduction to the Finnish Educational System</i> , BRILL Press, Leiden 2019, pp. 126 (JAKUB ADAMCZEWSKI)	321
Grażyna Musiał (red.) <i>Dyskusje o kapitale wczoraj i dziś</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2019, ss. 344 (EWELINA SZCZECHOWIAK)	323

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the VI International Scientific Conference "Education for learning society: An interdisciplinary approach" Conference online, July 6 2020 (MICHALINA KASPRZAK).....	327
Information of Authors	331
Information for Authors.....	333

I. STUDIA I ROZPRAWY

MAŁGORZATA CYWIŃSKA

ORCID 0000-0002-3763-9655

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

STRESS COPING STRATEGIES FOR 8- AND 9-YEAR-OLD CHILDREN

ABSTRACT. Cywińska Małgorzata, *Stress Coping Strategies for 8- and 9-year-old Children* [Strategie radzenia sobie ze stresem dzieci 8- i 9-letnich]. Studia Edukacyjne nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 7-15. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.1

Stress is an integral part of our lives. It also applies to our childhood. That is why it is so important to know how children cope with stress (how they learn coping strategies) and to equip them with the skill set to cope constructively with stressful situations throughout life. This article describes strategies for coping with stress that are characteristic for children at the end of early school education. They have been identified in the course of my own research aimed at characterizing child stress and relate to a fragment of research activities aimed at 8- and 9-year-old children. The research established that in some children the developmental process of coping with stress has started: children look for, investigate, and think how to cope with difficulties. In this struggle, however, they focus on people who could be a source of support for them in coping with stressful situations. Among children's stress coping strategies, an important role is also played by emotionally focused strategies, which are aimed at reducing negative emotions and arousing positive emotions.

Key words: stress, resistance to stress, children's physiological and behavioral reactions to stress, problem-focused coping strategies, emotion-focused coping strategies, coping strategies for children in early school age

Introduction

In recent years the number of factors causing stress in children has increased as a result of the modern lifestyle implied by social and economic transformations requiring constant adaptation to changing conditions, and the increase in negative phenomena such as greater social poverty, unemployment, alcoholism, increasing number of divorces, family conflicts, long absence of one parent due to their work abroad, loneliness, aggression and

preoccupation with success. Georgia Witkin has shown on the basis of her own research that childhood is a period full of strong tensions. The author conducted "Childhood stress test" and identified groups of factors causing stress in children's life.¹ These include, among others:

- factors coming from the school environment, which are connected with grades, homework, tests and promotion to the next class;
- factors coming from the family environment that reflect children's concern for their family, their parents' health;
- factors related to peer environment such as the lack of acceptance, mockery, ridicule, backbiting, slander, teasing, and disloyal and false friends;
- factors related to the news coming from the surrounding world concerning bombings, nuclear disasters, environmental pollution or wars.

Moreover, Georgia Witkin's research indicates that adults have insufficient knowledge about child stress and are not always aware of it. The author showed that:

Parents do not know how often their children worry.
Parents are not aware of how many children feel lonely.
Parents have no idea how often insomnia of their children is caused by stress.
Parents have no idea how often their children are afraid to talk to them.
Parents underestimate the stress generated by school and overestimate the importance of peer pressure.
Parents do not realize how often children's fears are realistic.²

Children have their own specific stress language, which we should be able to read correctly. They speak to us through their behaviour, their emotions and body language. The physical reactions of children to stress, identified by Georgia Witkin's research, are: insomnia, stomach pains, nausea, and headaches.³ The above empirical data are confirmed by my own research⁴ on the topic in question. In the course of my research I have shown that children in stressful situations feel headaches, have problems with sleeping, stomach aches, and nausea. However, among the behavioural symptoms of child stress, I found the following reactions in children: gloomy mood, avoiding

¹ G. Witkin, *Stres dziecięcy*, Poznań 2000, p. 25-26 ff.

² Ibidem, p. 21-22.

³ Ibidem, p. 28-30 ff.

⁴ The empirical research presented in this text is part of a study on stressful situations of children leaving early school education – children attending the third grade of primary school (8- and 9-year-old). The research aimed at characterizing various aspects of child stress was based on the accounts of 280 children and the opinions of their mothers (280) and 100 teachers of early school education. The research was conducted on the basis of questionnaires and individual interviews.

companionship – desire for loneliness, running away into dreams, getting into conflicts with siblings, getting into conflicts with peers.⁵

Therefore, the ability of parents, teachers, and educators to recognize children's stressful situations and to notice the above mentioned physiological and behavioural reactions, combining these reactions with their difficult situations in them becomes extremely important. It is therefore invaluable to help children to develop their stress coping skills, to be aware of their strategies for coping with stress and, if necessary, to be constructive in directing their actions in this area. It is important that the stress protection system they have developed during childhood can be applied effectively throughout their lives.

Stress and resistance to stress

The term "stress", as it is currently used, was coined by Hans Selye, a Canadian researcher and physiologist, who defined biological stress as "the non-specific response of the body to any *demand* for change".⁶ Unspecific changes in the functioning of the human body (nausea, headaches, stomach aches, insomnia, and loss of appetite) arise when the human body is subject to the influence of a stressor (stress-inducing factor). Because they occur in connection with changes in psychological regulatory mechanisms such as cognitive processes, emotions or motivation, psychological stress, which is sometimes treated differently, is also distinguished.

Psychological stress is identified:

- with the internal state of the body meaning negative emotional tension (e.g. I.L. Janis' theory of emotional tension). According to Irving L. Janis, a stress situation in an average person causes a high degree of emotional tension, which interferes with the normal way of reaction;
- with external factors disturbing proper functioning, i.e. referring to the characteristics of the environment in which stimuli considered harmful or threatening appear (e.g. Tadeusz Tomaszewski's theory of difficult situations or Maria Tyszkowa's developmental theory of difficult situations);
- with a type of relationship between an individual and his or her environment (e.g. transactional stress theory by Richard S. Lazarus and Susan Folkman). According to this approach, stress is a result of human cognitive processes, i.e. it depends on how a person assesses and understands his/her relationship with the environment. It is therefore "a special kind of relation-

⁵ M. Cywińska, *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*, Poznań 2017, p. 208-225.

⁶ H. Selye, *Stres okiełznany*, Warszawa 1977, p. 25.

ship between man and his environment, which is assessed by man as being taxing or exceeding his resources and endangering his well-being".⁷

Stress is part of our lives. Hans Selye shows that we should not always avoid it. Apart from destructive stress, which disorganizes our lives and destroys people and is a reaction to threats and fears, we can also cope with eustress, i.e. good stress, which contains pleasant experiences of joy, fulfilment and self-expression, caused by stressors motivating people to make efforts and shape our life achievements.

It is also worth emphasizing that every person has a different "resistance to stress". It is treated either as a lack of emotional response to a difficult situation (e.g. lack of such emotional states as anxiety, fear, anger, etc.) or as the ability to maintain the previous direction, efficiency and level of organisation of behaviour despite the occurrence of stress. The ability to think and act rationally despite the stressor serves here as an indicator of resistance understood in this way.

Resistance to stress is determined by various biological and psychological factors. These include:

- the tasks that a person performs (when performing known, trained tasks, people show more resistance than with other, less known tasks);
- physiological processes and psychological changes that occur independently of the stress situation (e.g. illness, fatigue lowers stress tolerance);
- constant characteristics of the individual determining his or her style of reaction (features of the nervous system, childhood experiences, self-esteem, features of emotional reaction, way of perceiving reality).⁸

The above factors suggest that resistance to stress can be modified and practiced – it can be strengthened during an individual's life, which is confirmed by research conducted by, among others: Seymour Epstein, Neal E. Miller, Janusz Reykowski, and Irena Heszen.

Coping in stressful situations

In the face of stressful situations it becomes extremely important to cope with them. Coping with stress is conditioned by a cognitive assessment of the situation in which we find ourselves. The initial cognitive evaluation determines whether a stimulus reaching the brain is identified as a source of stress. If this stressor (situation) is assessed as a threat, a challenge, a loss/harm, then the basic adaptive process of coping is initiated. Coping is defined by

⁷ J.F. Terelak, *Psychologia stresu*, Bydgoszcz 2001, p. 70.

⁸ A. Frączek, M. Kofta, *Frustracja i stres psychologiczny*, [In:] *Psychologia*, Ed. T. Tomaszewski, Warszawa 1978, p. 670-678.

Susan Folkman and Richard S. Lazarus as “cognitive and behavioural efforts to manage specific external and/or internal demands that tax or exceed the resources of the person”.⁹ The very process of coping with a difficult situation depends on a secondary cognitive assessment of the situation in which the person assesses what he or she can do to meet its requirements. This cognitive activity therefore relates to the ability and resources to cope with a stressor.

Richard S. Lazarus and Susan Folkman have identified two categories of coping strategies: problem focused strategies and emotionally focused strategies.

Problem-focused coping is aimed at controlling the stressor (situation) in such a way as to achieve the previous goal, which requires searching for, collecting, processing and using information about the stress event, thus realistically and accurately assessing the stressor and available resources. A person's cognitive activity is therefore directed to “search” the behavioural repertoire (strategies) for those that would provide an opportunity to reduce or remove the stressful properties of the situation, i.e. solve the problem.

Emotionally focused coping in turn aims to reduce unpleasant emotional tension. To this end, intrapsychic processes are included, covering all cognitive processes that regulate emotions. This function is performed by defensive mechanisms, the set of which forms the defence system of the “I”. These mechanisms are unconscious processes. Their task is to defend against fear, as well as to protect the sense of dignity of the individual, his or her high self-esteem, good self-esteem.¹⁰ It is worth emphasizing that defence mechanisms are the result of the process of socialization, so they are not innate properties of the subject. Functioning in different social groups, appearing in specific cultural and institutional arrangements shapes different ways of defending against fear by distorting reality or denying it. In general, however, their action – as unrealistic forms of protection against difficult situations – is adaptive. They alleviate symptoms of stress, but do not eliminate its causes.

Coping in the context of my own research¹¹ on children at the end of early school education, i.e. 8 and 9 years old will be considered in this article on the basis of the two categories of coping strategies indicated above.

In formulating the research questions on the above topic, I was therefore guided by the coping functions (categories) selected by Richard S. Lazarus and Susan Folkman: the instrumental (task-based) function, focused on the problem and the function relating to the self-regulation of emotions.

Therefore, I asked children the following questions:

⁹ Ch. L. Sheridan, S.A. Radmacher, *Radzenie sobie w sytuacjach trudnych*, Nowiny Psychologiczne, 1997, 4, p. 9.

¹⁰ H. Grzegółowska-Klarkowska, *Mechanizmy obronne osobowości*, Warszawa 1986, p. 15.

¹¹ M. Cywińska, *Stres dzieci*, p. 225-231 ff.

– Think and tell me what can be done to cope with a problem that causes fear/anxiety, anger/fury, sadness?

– Think and tell me what can be done to cope with fear/anxiety, anger/fury, sadness?

It must be noted that a considerable proportion of the children surveyed did not provide answers to questions about problem focused and emotionally focused coping strategies. Empirical research has shown that some children were not able to indicate any ways of coping in difficult situations, in stressful situations or their answers were inadequate in relation to the questions posed.

The analysis of children's statements on the above questions shows that children prefer the following strategies for coping with problems and emotions. These are in order of preference:

– seeking guidance and support (coping with the problem – 76 answers; coping with emotions – 57 answers),

– trying to forget about the problem (coping with the problem – 51 answers, coping with emotions – 53 answers),

– undertaking alternative forms of activity (coping with the problem – 50 answers, coping with emotions – 51 answers),

– expressive discharge of emotions (coping with the problem – 32 answers, coping with emotions – 35 answers).

It follows from the empirical data presented that in order to cope with stressful situations, children first sought help from people they were in contact with, most often parents and friends. Some children's statements within this strategy are as follows: *"you can talk to a colleague", "you can talk to someone", "I call my mom or dad to help me with a problem", "I hug my parents", "you can talk to your parents", "I hug my mom", "I ask my mom how to solve this", "you can talk to your mom or dad, sister or brother", "you can meet a friend", "you can talk to friends", "I'd talk to my grandmother", "you can make a plea to a loved one", "you can hug and ask your parents for help", "you can call your mom and she'll tell you what you can do", "you can confide in someone close to you", "I call a friend".*

Another strategy pointed out by the children was a strategy focusing on trying to forget about the problem, which is illustrated by the following statements made by the children: *"you can fall asleep", "I run into dreams, fantasy", "you can think about something nice and calm down", "I think about cool things", "you can dream", "you can not think about it, forget about the problem", "you can go to sleep", "you can forget about the wrong thing", "you can think about something else", "you can remember something nice", "I think about good things", "I think about something funny".*

The third in the order of the children's answers was the strategy concerning their alternative forms of activity, which is illustrated by the following statements: *"I play and go outside", "I draw, play board games", "I go out to the*

swimming pool, do sports", "I eat ice cream, read a book", "you can play with your pet", "I try to do something", "you can play with your friends", "you can read or play an instrument", "you can play with your mother or brother", "you can watch TV", "you can stroke animals", "I watch fairy tales".

The strategy of expressive discharge of emotions, in turn, is characterized by such exemplary statements as: *"you can hit the pillow", "you can crumple the card", "I hit the pillow", "you can stomp on the floor", "you can scream, cry", "you can bite the pillow", "I break the crayon", "I hit the ball", "you can shout out loud", "you can tear the card", "you can crumple the newspaper".*

It seems that the dominant strategy of "seeking leadership and support" which emerged in the course of the study fits into the confrontational style of coping with stress oriented towards the person/emotion¹². It shows a focus on those who could be the source of sustaining emotions; those who provide support, advice, and information about the stress situation.

An important role in children's coping with stress is also played, as shown by my own research, by a style of avoiding the problem by means of suppression (a strategy that reflects attempts to forget about the problem: *"I dream, fantasize", "I think about something nice, pleasant"*) and avoidance through distraction, reflecting the activity of doing another activity (strategy of taking alternative forms of activity: *"I play with my colleagues", "I draw", "I play the instrument"*). It should be added that one of the forms of avoidance through distraction is to engage in social contacts,¹³ which takes into account the social aspect of coping.¹⁴

Children's coping strategies in stressful situations – as shown by the study – also reflect the palliative approach (strategies) mentioned in the literature, aimed at reducing negative emotions, and the salutary approach (strategies), aimed at arousing positive emotions (e.g. dreaming of nice situations, things, listening to music), corresponding to an emotionally focused coping function.¹⁵

Research on this aspect of child stress shows that children very rarely at this stage of development try to cope with difficult and/or stressful situations on their own; very rarely do they try to consider different ways of solving the problem on their own and seek help and support from people close to them. They expect to have a conversation, to find ways of solving the problem, and to seek a solution with a parent or friend.

¹² Cf. I. Heszen, *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*, Warszawa 2013, p. 110.

¹³ Cf. N.S. Endler, J.D. Parker, *Assessment of multidimensional coping. Task, emotion and avoidance strategies*, Psychological Assessment, 1994, 6, p. 50-60.

¹⁴ Cf. S. Folkman, J.T. Moskowitz, *Coping: Pitfalls and promise*, Annual Review of Psychology, 2004, 55, p. 745-774.

¹⁵ Cf. E. Gruszczyńska, *State affect and emotion – focused coping: Examining for correlated change and causality*, Anxiety, Stress, and Coping, 2013, 26, p. 103-119.

Conclusion

The analysis of stress coping strategies for children at the end of early school education carried out on the basis of the fragment of my own research presented here leads to the global conclusion that in some children the development process has started in the indicated area: children talk, ask questions, look for, explore, wonder how to face difficulties. The role of adults (parents, teachers) is to give them far-reaching support in this area.

It is invaluable to discuss, to provoke an exchange of thoughts, to exchange views on the possibilities of solving stressful situations, difficult situations for all children. It is important to activate those who are already progressing in this area, and to stimulate those who are less reflective in this aspect.

BIBLIOGRAPHY

- Calkins S.D., Gill K.L., Johnson M.G., Smith C.L., *Emotional reactivity and emotion regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddler – hood*, Social Development, 1999, 8.
- Cywińska M., *Stres dzieci w młodszy wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*, Poznań 2017.
- Endler N.S., Parker J.D., *Assessment of multidimensional coping. Task, emotion and avoidance strategies*, Psychological Assessment, 1994, 6.
- Fabes R.A., Eisenberg N., *Young children's coping with interpersonal anger*, Child Development, 1992, 63.
- Folkman S., Moskowitz J.T., *Coping: Pitfalls and promise*, Annual Review of Psychology, 2004, 55.
- Frączek A., Kofta M., *Frustracja i stres psychologiczny*, [In:] Psychologia, Ed. T. Tomaszewski, Warszawa 1978.
- Frijda N.H., *The emotions*, Cambridge 1986.
- Gruszczyńska E., *State affect and emotion – focused coping: Examining for correlated change and causality*, Anxiety, Stress and Coping, 2013, 26.
- Grzegółowska-Klarkowska H., *Mechanizmy obronne osobowości*, Warszawa 1986.
- Heszen I., *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*, Warszawa 2013.
- Heszen-Niejodek I., *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, [In:] Człowiek w sytuacji stresu, Eds. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 2000.
- Heszen-Niejodek I., *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [In:] Psychologia. Podręcznik akademicki, vol. 3 – Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej, Ed. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Hobfoll S.E., *Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress*, American Psychologist, 1989, 44.
- Hobfoll S.E., *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańsk 2006.
- Lazarus R.S., *Emotion and adaptation*, New York 1991.
- Lazarus R.S., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*, New York 1984.
- Levine L.J., Safer M.A., *Sources of Bias in Memory for Emotions*, Current Directions in Psychological Science, 2002, 11, 5.

- Łosiak W., *Psychologia emocji*, Warszawa 2007.
- Murphy B., Eisenberg N., *Young children`s emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer`s anger*, *Social Development*, 1997, 6.
- Oniszczenko W., *Stres to brzmi groźnie*, Warszawa 1998.
- Selye H., *Stres okiełznany*, Warszawa 1977.
- Sheridan Ch.L., Radmacher S.A., *Radzenie sobie w sytuacjach trudnych*, *Nowiny Psychologiczne*, 1997, 4.
- Terelak J.F., *Psychologia stresu*, Bydgoszcz 2001.
- Witkin G., *Stres dziecięcy*, Poznań 2000.

WITOLD JAKUBOWSKI
ORCID 0000-0001-8718-3118

Uniwersytet Wrocławski

„SEX EDUCATION”, CZYLI SERIAL JAKO ŹRÓDŁO WIEDZY O ŚWIECIE MŁODZIEŻY

ABSTRACT. Jakubowski Witold, „Sex Education”, czyli serial jako źródło wiedzy o świecie młodzieży [*Sex Education* or a TV show as a Source of Knowledge About the Work of Young People]. Studia Edukacyjne nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 17-32. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.2

Can a TV series be treated as a space for pedagogical discourses? The answer seems obvious. For modern culture pedagogy, it is a reservoir of knowledge about society. TV series is a characteristic phenomenon in contemporary audiovisual culture. It describes our world in a very honest way. At the same time, it talks about problems affecting various social groups, which are often considered to be “not serious” in informal debates. The television series, as an element of popular art, is an interesting and valuable “social document”. The goal of modern education is to develop a reflective critical view of audiovisual products that surround us. A critical look at fictitious images of reality helps us better understand our world that is the most real. The article is a voice in the discussion on the *Sex Education* series, as an example of the image of today’s youth, their dilemmas and anxieties woven into school reality, as well as their relations with peer groups and parents.

Key words: TV series, youth, popular culture, education

Przed laty Aleksander Jackiewicz w swojej *Antropologii filmu* pisał, iż tworzywem filmu są obrazy zarejestrowanej rzeczywistości.

W tym tworzywie, nie tylko w sposobach operowania nim, pełno „śladów” człowieka, jego świata, kultury. Tak dosłownie odcisniętego losu ludzkiego w dziele, z całym biologicznym, naturalnym wyposażeniem, nie zna żadna sztuka¹.

Rzeczywiście, kino popularne wyjątkowo wyraziście ilustruje lęki i obawy społeczne². Wydaje się, że spostrzeżenia te można odnieść do kultury po-

¹ A. Jackiewicz, *Antropologia filmu*, Kraków 1975, s. 17.

² Zob. W. Jakubowski, *Lęk w filmie (refleksje pedagoga)*, Kraków 1997.

pularnej w ogóle. Sztuka popularna – będąca jej znaczącą częścią – nie jest wyłącznie „rozrywką”, a stanowi ciekawy i wartościowy „dokument społeczny”, opisujący świat swoich odbiorców. „Popularność sztuki popularnej” wiązać należy właśnie z jej związkiem z życiem społecznym, a bez wyraźnej relacji z rzeczywistością odbiorców przestaje być *popularną*. Obecnie znaczna część artystycznych działań przeniosła się w obszar mediów. Współczesne media są formą kulturowej produkcji³. Nie tylko współtworzą rzeczywistość, ale i „odbijają” świat naszych problemów, marzeń, namiętności. Pokazują, co jest dla nas ważne. Stanowią obszar „ukrytej” edukacji. Podobnie jak w dziecięcych opowieściach, media opisują ludzi, jakimi chcieliby, czy powinni być. Tak jak mityczne postacie i ich historie ilustrują często to, co społeczeństwo sądzi o świecie. Jak zauważają Jeffrey C. Alexander i Ronald N. Jacobs, media ostatecznie służą uzasadnianiu potrzeb społeczeństwa, którego członkowie nie mogą zbierać się razem w bezpośredni sposób. Dostarczają wspólnych rytuałów i powszechnych symboli, których obywatele mogą obecnie doświadczać. Innymi słowy, media są zaangażowane w konstruowanie współczesnych tożsamości i jednocześnie odzwierciedlają kulturę społeczeństwa⁴.

W swoim klasycznym opracowaniu Ralph Linton podkreśla, iż społeczeństwa utrwalają się, ucząc jednostki w każdym pokoleniu wzorów kulturowych wiążących się z tymi pozycjami społecznymi, które mają one zająć⁵. Obecnie to przede wszystkim mass media realizują te edukacyjne funkcje. Zdaniem badaczy, stąd właśnie

odbiorca otrzymuje przeróżne wskazówki dotyczące zachowania się płci przeciwnej, ludzi o wyższym bądź niższym statusie, ludzi określonych zawodów bądź profesji. W sensie ilościowym, za sprawą znacznego nagromadzenia tego rodzaju wskazówek, stanowić to może najważniejszy aspekt paraspołecznego doświadczenia (...). Gotowość do zetknięcia się z tymi wszystkimi wymaganiami zmiennej sytuacji społecznej, bez względu na ich ograniczony zasięg, może wymagać (a często wymaga) ogromnej ilości gier i historii, kącików porad i poradników życia społecznego. Ostatecznie, czymże jest opera mydlana, jeśli nie niekończącą się eksploatacją nieprzewidzianych wydarzeń, mogących się przytrafić w „życiu domowym”⁶.

Rzeczywiście, serial telewizyjny jest znakomitą medium, które wypełnia te zadania.

³ Zob. B. Dornfeld, *Producing public television, producing public culture*, Princeton – New Jersey 1998.

⁴ J.C. Alexander, R.N. Jacobs, *Communication, ritual and society*, [w:] *Media, Ritual and Identity*, red. T. Liebes, J. Curran, London – New York 1998, s. 28-29.

⁵ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, przekł. A. Jasińska-Kania, Warszawa 1975, s. 33-34.

⁶ D. Horton, R. Wohl, *Komunikacja masowa i paraspołeczna interakcja. Uwagi o intymności na odległość*, przekł. A. Piskorz, [w:] *Pejzaże audiowizualne. Telewizja. Wideo. Komputer, wybór, wstęp i opracowanie* A. Gwóźdź, Kraków 1997, s. 77.

Wydaje się, że serial zajmuje szczególne miejsce we współczesnej kulturze popularnej, bowiem w nim najwyraźniej można dostrzec zarówno mity funkcjonujące w społeczeństwie, jak i dominujące dyskursy. W moim przekonaniu, szczególnie w tym właśnie gatunku telewizyjnym znajduje swoje zastosowanie antropologiczna perspektywa analizy fenomenów kultury popularnej; serial telewizyjny zdaje się bowiem pełnić rolę lustra, w którym odbija się świat społeczny ludzi⁷. Obok funkcji rozrywkowych, stanowi interesujące medium edukacji nieformalnej⁸, nic dziwnego zatem, że stał się obszarem badań i analiz nie tylko medioznawców, ale również socjologów⁹ i pedagogów¹⁰. Jak zauważa Małgorzata Bogunia-Borowska, seriale telewizyjne pozwalają na identyfikację widzów z bohaterami, prowokują do porównywania „własnej egzystencji z losem bohaterów, znalezienie rozwiązań własnych problemów i spraw”¹¹.

Czym jest ów fenomen kultury audiowizualnej? Zdaniem Grażyny Stachówny, serial telewizyjny to „film fabularny lub dokumentalny zrealizowany przez telewizję lub dla telewizji, przeznaczony do rozpowszechniania na małym ekranie i składający się z więcej niż dwu odcinków”¹². Zasadniczą jego cechą jest podział całego utworu na odcinki, nadawane w regularnie oznaczonych porach. Agnieszka Pater zauważa, iż długość serialu nie jest praktycznie niczym ograniczona; równie dobrze może być to kilka odcinków lub ponad tysiąc¹³. W literaturze można spotkać szereg szczegółowych typologii seriali telewizyjnych. Maciej Łukomski wyróżnia trzy zasadnicze typy filmów wieloodcinkowych:

- 1) seryjne, które związane są wspólnym bohaterem lub grupą bohaterów;
- 2) odcinkowe, posiadające wspólną i kontynuowaną fabułę, stanowiące rodzaj filmowej opowieści pociętej na części;
- 3) cykliczne, połączone ze sobą formalnie, które łączy wspólna tematyka bądź nazwisko twórcy¹⁴.

⁷ Zob. A. Lewicki, *Od Hause'a do Shreka. Seryjność w kulturze popularnej*, Wrocław 2011, s. 34.

⁸ Zob. W. Jakubowski, *S – jak serial, czyli edukacja w stylu pop*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Poznań – Leszno 2007.

⁹ Zob. M. Gałuszka, *Między przyjemnością a rytuałem. Serial telewizyjny w kulturze popularnej*, Łódź 1996.

¹⁰ Zob. J. Kwiek, *Telenowela a edukacja. Studium psychopedagogiczne*, Poznań 2005.

¹¹ M. Bogunia-Borowska, *Fenomen telewizji: Interpretacje socjologiczne i kulturowe*, Kraków 2012, s. 130.

¹² G. Stachówna, *Seriale – opowieści telewizyjne*, [w:] *Mitologie popularne*, red. D. Czaja, Kraków 1994, s. 73.

¹³ A. Pater, *Telenowela jako naturalne środowisko współczesnego Kopciuszka*, [w:] *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Kraków 2002, s. 173.

¹⁴ M. Łukomski, *Film seryjny w programie telewizji polskiej (lata 1959-1970)*, Warszawa 1980. Podaje za: M. Gałuszka, *Między przyjemnością a rytuałem*, s. 52.

Seriale, podobnie jak kino gatunku, można również dzielić, gdzie wyznacznikiem są emocje odbiorców (np. przygodowe, kryminalne, sensacyjne, komediowe, erotyczne) lub pewne cechy formalne (np. historyczne, kostiumowe, wojenne). Często jest także wskazywanie potencjalnej grupy odbiorców jako cechy charakteryzującej serial (np. rodzinny, dziecięcy, młodzieżowy, „dla dorosłych”).

Percepcja serialu jest inna niż dzieła filmowego zaliczanego do tak zwanego „kina autorskiego”. W pewnym sensie odzwierciedla to tradycyjny podział na sztukę „elitarną” i „popularną”. Mieczysław Gałuszka zwraca uwagę, iż cechą odbioru seriali i telewizji w ogóle jest rugowanie autorów i twórców ze świadomości widza.

Serial koncentruje uwagę na świecie przedstawionym, nie ma w nim miejsca na indywidualnego twórcę. Wprawdzie producenci programów telewizyjnych zabezpieczają formalnie swe interesy m.in. poprzez czołówkę bądź napisy końcowe, jednak widzowie nie zwracają uwagi na nazwiska autorów. W telewizyjnej pamięci odbiorcy pozostają nazwiska głośne, aktorów, osobistości telewizyjnych. Tym samym serial upodabnia się do sztuki ludowej, będącej z założenia wynikiem zbiorowego, kolektywnego działania¹⁵.

Interesujące są refleksje Alicji Helman dotyczące odbiorców seriali telewizyjnych. Wspomniana autorka zauważa, iż raczej niechętnie przyznają się oni do oglądania serialu, uznając go za rzecz niegodną poświęcania cennego czasu. Statystyki jednak wskazują coś zupełnie innego.

Oglądają je [seriale – podkreśl. W.J.] w mniejszym lub większym stopniu „wszyscy”, ale ci, dla których są one pomyślane i zrobione, to zawsze „inni”. „My” jesteśmy „ponad” (...) Każdy chciałby być piękny, mądry i bogaty, wzbudzać miłość i posiadać władzę. „Każdy” to adresat seriali, które pomyślane są właśnie tak, iż zwracają się do „wszystkich”, ale zarazem personalnie do „nikogo”. Na tym polega właśnie paradoks sytuacji, w której wszyscy oglądają seriale, a nikt nie czuje się ich właściwym adresatem, co oznaczałoby, iż miałby przyznać się do tego, że jest człowiekiem na niskim poziomie intelektualnym, o prymitywnych gustach i niewyrobionym smaku, czerpiącym satysfakcję z kiczowatych fabuł i bzdurnych perypetii. Albo przynajmniej musiałby zaakceptować fakt, że z jakichś, dość wstydliwych powodów, lubi oglądać rzeczy znajdujące się dużo poniżej poziomu swoich pielęgnowanych, świadomie u siebie akceptowanych upodobań¹⁶.

Sądzę, że tłumaczyć można to tym, iż przyjemności płynące z percepcji serialu są przyjemnościami „wstydliwymi” (*jouissance*), opartymi na emocjach a nie na „intelektualnej refleksji” czy „estetycznej kontemplacji”.

W ostatnich dwudziestu latach serial przeszedł jednak znaczną ewolucję pod względem estetycznym oraz formalnym i przestał być utożsamiany wy-

¹⁵ M. Gałuszka, *Miedzy przyjemnością a rytuałem*, s. 53-54.

¹⁶ A. Helman, *Za co kochamy i dlaczego nienawidzimy seriali*, Kino, 1991, 5, s. 19-20.

łącznie z „tanią rozrywką”. Konstruowana na podstawie wielu odcinków akcja pozwala na dogłębne budowanie postaci oraz wielowątkowej fabuły, tym samym serial nie ogranicza się do prostego „dostarczania emocji i wzruszeń”, a coraz częściej wymaga intelektualnego zaangażowania odbiorcy. Warto zauważyć, że obecnie fenomen ów nie jest „związany” ze stacjami telewizyjnymi jako miejscem emisji. Wraz z rozwojem Internetu pojawiły się platformy, które oprócz filmów proponują odbiorcom także seriale.

Zakładając trafność wspomnianej wcześniej metafory „lustra”, można analizować ów fenomen jako odbicie problemów, lęków, czy dominujących w społeczeństwie narracji. Interesujące jest porównanie serialu *39 i pół* z roku 2008 z kultowym *Czterdziestolatkiem* z lat siedemdziesiątych XX wieku. Obydwaj bohaterowie to mężczyźni w tym samym wieku, jednak po trzydziestu latach, jakie dzieli te dwa seriale, możemy dostrzec, jak bardzo zmienił się nie tylko świat. W tych dwóch tekstach kultury popularnej uwidacznia się odmiennność społecznych konwencji, a przede wszystkim habitusu czterdziestolatków. Obecny medialny czterdziestolatek – odpowiednik sympatycznego inżyniera z „awansu społecznego” – nie jest kierownikiem kolejnej „wielkiej budowy”. To chodzący w trampkach lekkoduch, człowiek oddający się swoim pasjom, z których najważniejszą jest muzyka rockowa, stanowiąca również istotną płaszczyznę międzypokoleniowego porozumienia z dziećmi. Ci dwaj czterdziestoletni bohaterowie popkultury ilustrują odmiennność zarówno rzeczywistości, w jakiej wzrastali, jak i przestrzeni społecznej, w jakiej przyszło im żyć.

Podobnie ciekawe jest porównanie pierwszego polskiego serialu „rodzinnego” *Wojna domowa* z 1965 roku z *Rodzinka.pl* z 2011 roku, czy jakimkolwiek innym polskim serialem rodzinnym. Problemy wychowawcze, z jakimi borykali się rodzice *Wojny domowej* (np. „wojna” o długość włosów u męskiej części młodzieży), dziś budzą uśmiech na twarzach widzów, niemniej jednak serial ten jest „dokumentem” ich realności w „tamtym czasie”. Zupełnie inaczej przedstawiają się konflikty z dziećmi, jak też inaczej są rozwiązywane współcześnie.

Wydaje się, że równie dobrze można „użyć” serialu do „prześwietlenia” świata współczesnej młodzieży, jednak zadanie to nie jest wcale takie proste. Łatwo zauważyć, że stosując kryterium audytorium, do którego kierowany jest serial, nie ma żadnej współczesnej polskiej propozycji, mogącej stać się obszarem analizy. O ile lata siedemdziesiąte XX wieku mają bogatą reprezentację i można wskazać seriale kierowane do różnych grup wiekowych młodego pokolenia, a więc od najmłodszych – na przykład *Wakacje z duchami* (1971), *Samochodzik i templariusze* (1971), do młodzieży w wieku licealnym – na przykład *Siedem stron świata* (1975), *Szaleństwo Majki Skowron* (1976), *Stawiam na Tolka Banana* (1973), to w dalszych dekadach produkcja

polskich seriali dla nastoletnich odbiorców maleje, by właściwie zaniknąć. Pojawiają się wprawdzie produkcje dla tej grupy wiekowej, jednak często „ubrane są” w historyczny kostium i zdają się pełnić raczej rolę serialu przygodowego, wątki obyczajowe pomijając – na przykład *Urwisy z doliny młynów* (1985), *Janka* (1989). Warto podkreślić, że wspomniane seriale były koprodukcją polsko-zachodnioniemiecką (Zespół Filmowy „Rondo” / Westdeutscher Rundfunk – WDR), podobnie koprodukcją (Telewizji Polskiej, niemieckiej ZDF i fińskiej YLE TV1) był serial *Plecak pełen przygód* (1993), którego akcja dzieje się współcześnie. Umiedzynarodowienie produkcji dla młodzieży ilustruje pewien proces „odchodzenia” od kierowania propozycji serialowej do lokalnego odbiorcy. Serial ma być „czytelny” dla młodzieży z różnych krajów, jednocześnie powinien być „wiarygodny”, to znaczy oddawać świat odbiorców w ten sposób, by mogli się z nim identyfikować. Próba (nieudaną) zmierzenia się z takim zadaniem jest serial *Klasa na obcasach* (2000), który w założeniu miał być polską odpowiedzią na popularność amerykańskiej produkcji *Beverly Hills, 90210*. Serial ten, którego akcja również dzieje się w elitarnej szkole, opowiada o problemach młodzieży i ich pierwszych decyzjach związanych z wchodzeniem w dorosłe życie. Mimo że scenariusz powstał na podstawie opisywanych przez młodych ludzi w czasopiśmie „Filipinka” historii z życia ich szkół, *Klasa na obcasach* nie zyskała aprobaty młodej widowni i jego produkcja została zakończona po zaledwie kilkunastu odcinkach. Ekranowa rzeczywistość nie przypominała świata typowego polskiego liceum, tak więc naśladowanie amerykańskiego pierwowzoru nie przyniosło oczekiwanych efektów. Przykład ten ilustruje dialektyczny związek w relacji nadawca-odbiorca, jaki obowiązuje w przestrzeni kultury popularnej – intencje nadawców nie wystarczą, by zainteresować produkcją szerokie audytorium. Propozycje medialne muszą „wpisywać się” w świat odbiorców, odpowiadać na ich potrzeby. Jak zauważa John Fiske, „dobry” komunikat masowy powinien znać troski i uczucia społeczeństwa. Ważne jest, by oddawał postawy i wartości wewnątrz danej kultury, które podlegają prezentacji w publicznych przekazach, bowiem „istnieje stała i dynamiczna interakcja pomiędzy publicznością jako źródłem rozpowszechniania przekazów a publicznością jako celem wysyłania komunikatów”¹⁷.

Wypada zauważyć, że rodzime produkcje telewizyjne z lat siedemdziesiątych minionego wieku kierowane do młodzieży cechował często naiwny dydaktyzm. Świat pokazywany w serialach był ideologicznie poprawny i nie było w nim miejsca na jego kontestację. Romantyczny bohater grupki

¹⁷ J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, przekł. A. Gierczak, Wrocław 1999, s. 100-101.

tak zwanej „trudnej młodzieży” – Tolek Banan był w rzeczywistości harcerzem, który miał jej pomóc „wyjść na dobrą drogę”, a tajemniczy, podszywający się pod malarza, turysta (*Wakacje z duchami*) okazywał się działającym w tajemnicy oficerem Milicji Obywatelskiej, śledzącym szajkę złodziei dzieł sztuki. „Wychowawcze” akcenty (choć nie tak nachalne) zauważalne były również w serialach z lat osiemdziesiątych. Nie zmienia to faktu, że obecnie mogą być traktowane jako interesujący „dokument” o czasach, w których powstały, a nie jako źródło wiedzy o problemach młodzieży, których dotyczyły.

W ostatnich latach produkcja rodzimych seriali dla młodzieży praktycznie zanika. Wprawdzie temat młodzieży i ich świata pojawia się w polskich serialach, jednak raczej jako „wątek poboczny”. Młodzi ludzie to dzieci głównych bohaterów seriali rodzinnych, ich problemy nie są zasadniczym tematem opowiadanych historii. Czy zatem młodzież jako grupa docelowa, do której kierowana jest produkcja serialowa nie istnieje? Przeglądając propozycje telewizji światowych czy platform takich jak Netflix, HBO odpowiedź wydaje się oczywista. Młodzież ma tam swoją bogatą ofertę, tak więc chętnie ogląda seriale do niej kierowane, jednak nie oczekuje „narodowej” (cokolwiek ten termin miałby znaczyć) oferty. Pierwszym nasuwającym się tłumaczeniem jest różnica w realizacyjnych możliwościach i technicznym zapleczu między zachodnimi a polskimi producentami, jednak nie jest ono przekonujące. Polska produkcja rozmaitych seriali w ostatnim dwudziestolecu rozwija się w zaskakującym tempie i zróżnicowane (artystycznie i tematycznie) propozycje serwowane są zarówno przez państwowych, jak i prywatnych nadawców. Obok rodzimych, oryginalnych produkcji (np. *Na dobre i na złe* (1999)) realizowane są także licencyjne polskie wersje seriali zachodnich (np. *Ja to mam szczęście* (2012)), które cieszą się dużą popularnością. Wydaje się, że brak polskich propozycji dla młodego odbiorcy ma inną przyczynę. Można tłumaczyć to opisywaną przez Zbyszka Melosika kategorią „globalnego nastolatka”, którego tożsamość w niewielkim stopniu kształtowana jest przez wartości narodowe i państwowe, a znacznie większą rolę odgrywają tu kultura popularna oraz mass media. Jak zauważa wspomniany autor, „globalny nastolatek” uczęszcza do dobrej szkoły średniej lub jest studentem uniwersytetu, swobodnie przemieszcza się po internetowej przestrzeni, słucha anglosaskiej muzyki popularnej, ma nawyk nieustającej telefonicznej i SMS-owej komunikacji z przyjaciółmi oraz znajomymi, nawet jeśli tylko fragmentarycznej i pozbawionej głębszych treści¹⁸. Można dodać, że prawdopodobnie ogląda te same seriale, co jego rówieśni-

¹⁸ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 141.

cy w innych krajach. Innymi słowy, problemy brytyjskich nastolatków są w pewnej mierze podobne do tych, jakie przeżywają ich francuscy czy polscy koledzy, tak więc z ekonomicznego punktu widzenia produkcja serialu, który dotyczyłby tylko wąskiej grupy odbiorców (np. polskiej młodzieży) i tym samym tylko dla niej był czytelny, przestaje być uzasadniona. Czy wobec tego serial telewizyjny może być źródłem wiedzy o świecie młodzieży?

W moim przekonaniu, „zadanie pytań” tekstom kultury jest równie pasjonującym przedsięwzięciem badawczym, co prowadzenie wywiadów. Często może przynieść ciekawsze efekty niż badania ankietowe, stanowiąc ich istotne uzupełnienie. Zdaniem badaczy, analiza treści rozmaitych tekstów może być wykorzystywana w trojaki sposób: w pierwszym badacz interesuje się głównie cechami samej treści; w drugim, wychodząc z analizy treści, próbuje sformułować wnioski o autorze; w trzecim podejściu badacz interpretuje treść po to, aby dowiedzieć się czegoś o jej odbiorcach¹⁹. Właśnie to trzecie podejście wydaje się najciekawsze dla próby diagnozy świata współczesnej młodzieży. Analizując zatem seriale, których adresatem jest młodzież, można wnioskować o jej problemach i sposobach ich rozwiązywania. Przyjrzyjmy się wobec tego serialowi *Sex Education*, który cieszy się popularnością wśród młodego pokolenia i znajduje w ofercie platformy Netflix. Czego zatem możemy się dowiedzieć o świecie młodzieży z serialu?

Serial ukazał się w styczniu 2019 roku i jest oryginalną produkcją Netflixu. W tym roku (2020) dostępny jest już drugi jego sezon i zapowiadano kolejny. Akcja dzieje się w małym (nieistniejącym) brytyjskim miasteczku Moordale, a bohaterami są uczniowie tamtejszego liceum (Moordale Secondary School). Główną postacią jest Otis, kilkunastoletni chłopak, który dzięki swoim kompetencjom wyniesionym z przysłuchiwania się sesjom terapeutycznym prowadzonym przez matkę, zostaje szkolnym ekspertem z zakresu seksuologii. Wraz z koleżanką Maeve zakładają coś na kształt „poradni seksuologicznej” i – bynajmniej nie bezinteresownie – pomagają swoim koleżankom oraz kolegom rozwiązywać ich problemy związane z życiem intymnym.

Seksualność młodzieży jest „osią” akcji serialu, jednak nie ogranicza się on wyłącznie do tego wymiaru jej życia. Stanowi raczej pretekst do ukazywania rozmaitych elementów, składających się na „mozaikę” świata, w którym żyje dzisiejsze młode pokolenie. Badacze młodzieży podkreślają, że podstawą charakterystyki pokoleniowej współczesnej młodej generacji nie są ani postawy, ani światopogląd, ani przeżyte doświadczenia historyczne, lecz właściwości cywilizacji, w którą dojrzewający młody człowiek został „wrzucony”.

¹⁹ Zob. E. Kalinowska, *Analiza treści jako technika badawcza*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 2*, red. J. Kargul, Zielona Góra 2001, s. 18.

Podstawowymi aspektami tej cywilizacji są w oczach młodych zalew różnorodnych informacji, mnogość możliwości, wreszcie permissywnizm społeczeństwa dorosłych, który nie stawia wychowankom żadnych istotnych barier²⁰.

Bohaterowie serialu *Sex Education* muszą odnaleźć się w tym „nowym wspaniałym świecie”. Przyglądając się poszczególnym epizodom, tworzącym historię uczniów Moordale Secondary School, można wyróżnić kilka zasadniczych, wzajemnie przenikających się „przestrzeni”, które tworzą świat współczesnej młodzieży. Jedną z nich jest grupa rówieśnicza.

Młodzież i grupa rówieśnicza

Grupa rówieśnicza jest podstawową przestrzenią życia społecznego. To w niej można znaleźć wzory osobowe oraz autorytety. Przestrzeń społeczna szkoły w Moordale jest jednak często miejscem intryg i ciągłej rywalizacji (głównie o względy płci przeciwnej). Upokarzanie słabszych wydaje się wpisane w reguły rządzące światem społecznym. Bardzo pomocne są w tym media społecznościowe i smartfony, dzięki którym można przesyłać wstydlive fotografie, będące podstawą szantażu. Relacje w grupie rówieśniczej wydają się dość „płytkie”. Kontakt z rówieśnikami odbywa się najczęściej przez komunikatory, a „lajkowanie” i „hejtowanie” wypełnia znaczną część czasu. Nie zmienia to faktu, że w pewnych sytuacjach młodzież potrafi okazać solidarność grupową.

Prestiż jednostki często wyznaczany jest przez status materialny i to on zazwyczaj decyduje o miejscu w hierarchii. Koresponduje to z badaniami Hanny Świdry-Ziemby, które wykazały, że „pieniądz” jest ważną kategorią wiedzy społecznej młodzieży i często definiuje jej nastawienia życiowe. „Młodzież jest w pełni świadoma roli, jaką odgrywa pieniądz w aktualnej rzeczywistości i wie, że w takiej rzeczywistości właśnie będzie formować własne życie”²¹. Znaczenie pieniądza określają między innymi markowe produkty decydujące o położeniu jednostki w grupie. W odcinku piątym jedna z bohaterów – Ruby zwraca się do swojej koleżanki: *zabieraj tę podróbkę*, by ta przesuwała identyczną, jednak nie „oryginalną”, torebkę.

Status społeczny niekoniecznie jednak musi wiązać się z pieniędzmi, choć one bardzo pomagają w zdobyciu rzeczy, które tworzą „wyjątkowość” jednostki, bowiem w budowaniu tożsamości młodzieży bardzo ważna staje się właśnie „indywidualność”. Jak zauważa Aneta Banaszak,

²⁰ H. Świdra-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005, s. 17-18.

²¹ H. Świdra-Ziemba, *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, Warszawa 2000, s. 229.

dobra dostępne dla wszystkich stają się mniej wartościowe i godne pożądania, właśnie z powodu swojej powszechności. Dla młodzieży bardziej pożądane jest to, co indywidualne, a nie to, co masowe²².

„Oryginalność” jednostki tworzą więc rzeczy nietuzinkowe, jak gramofon i kolekcja płyt winylowych, którą można zobaczyć w pokoju Otisa.

Młodzież z Moordale Secondary School swobodnie rozmawia o seksie. Nie czuje żadnych ograniczeń i można odnieść wrażenie, że do tej sfery życia sprowadzają się wszystkie problemy młodego pokolenia. Dotyczy to obu płci, jednak bardziej uwidacznia się w wypowiedziach i zachowaniach dziewcząt, co wpisuje się w refleksje Anthony’ego Giddensa, iż zmiany jakie nastąpiły w ostatnich trzydziestu latach w sferze postaw i zachowań seksualnych dziewcząt są znacznie większe niż wśród chłopców. „Dziewczeta mają poczucie, że aktywność seksualna, ze stosunkiem płciowym włącznie, jest ich prawem bez względu na wiek”²³. Seks i wszystko co się z nim wiąże definiuje zachowania bohaterów. Aktywność seksualna i sprawność w tym zakresie jest „obowiązkiem”, którego niewykonanie może być powodem do wstydu, natomiast dziewictwo nie jest powodem do dumy. Uwagę zwraca to, że w relacjach intymnych młodzieży uczucia nie są istotne, a jeżeli pojawiają się, to raczej jako następstwo seksualnej aktywności – najpierw seks, potem ewentualnie miłość.

Tożsamość seksualna serialowej młodzieży jest zróżnicowana. Choć młodzi żyją w świecie heteronormatywnym, nie wolnym od uprzedzeń, to w relacjach rówieśniczych akceptowane są odmienności seksualne. Młodzi nie mają problemu z przyznaniem się do homoseksualizmu wobec grupy rówieśniczej, bardziej obawiają się reakcji rodziców. Ewa Bielska odwołując się do badań amerykańskich zauważa, że zdefiniowanie własnej tożsamości seksualnej (*coming out* wobec samego siebie) ma miejsce najczęściej w 15-16. roku życia, w rok później – realizowany jest wobec środowiska społecznego, a w wieku 18-23. lat – wobec rodziców²⁴. Homoseksualizm bywa wstydlivy w odniesieniu do rodziny, która może nie akceptować tego stanu rzeczy. Prowadzić może to do zachowań potwierdzających „poprawną” tożsamość seksualną, które odwołują się do stereotypów z nią związanych. Kult siły, przesadna agresja i chęć dominacji w grupie rówieśniczej, udowadniająca „męskość” Adama Groffa – syna dyrektora szkoły, jest związana z jego skrywanym homoseksualizmem.

²² A. Banaszak, *Kształtowanie tożsamości i stylu życia współczesnej młodzieży w kontekście kultury popularnej oraz kapitału społecznego*, [w:] *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, red. D. Hejwosz, W. Jakubowski, Kraków 2010, s. 329.

²³ A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2007, s. 20.

²⁴ E. Bielska, *Młodzież o tożsamości LGBT w społeczeństwie heteronormatywnym*, [w:] *Młodzież, kultura, tożsamość*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Białystok 2012, s. 227.

Zauważalna jest powszechna dostępność używek, do których młodzi sięgają przy różnych okazjach. Alkohol i miękkie narkotyki pojawiają się na domowych imprezach oraz podczas szkolnych zabaw. Używki to codzienność współczesnej młodzieży. Z grupą rówieśniczą wiąże się kolejny obszar świata młodzieży – szkoła.

Młodzież i szkoła

Przestrzeń szkoły stanowi codzienność młodzieży. Zdaniem Świdy-Ziemby, codzienność młodych, to nie „przedpole” świata, w który mają wkroczyć w przyszłości. Oni już są w nim zanurzeni, bowiem szkoła jest miejscem, w którym skupiają się podstawowe reguły globalnego świata – rywalizacja, stan materialny, walka o sukces²⁵. Liceum w Moordale jest szkołą, w której kontakty międzykulturowe i międzyrasowe nie napotykają na żadne formalne ograniczenia. Różnice rasowe czy religijne nie mają większego znaczenia dla funkcjonowania w grupie rówieśniczej. W Moordale idea równości szans, w której to cechy *osiągnięte* przez jednostkę, a nie *przypisane* (np. ze względu na pochodzenie) decydują o jej dalszym sukcesie, została wpisana w działanie szkoły. Nie ma tu symptomów jakiegokolwiek segregacji, a młodzież zdecydowanie to akceptuje. Wydaje się jednak, że ten stan akceptacji dla odmienności (jakkolwiek rozumianej) nie jest typowy dla polskich szkół.

Szkoła jest nie tylko miejscem, w którym mamy do czynienia z formalną edukacją, znacznie ważniejsze zdają się nieformalne mechanizmy socjalizacyjne, jakie w niej zachodzą. To właśnie w szkole młodzież spędza większość swojego czasu i tam „uczy się” prawdziwego życia, choć raczej nie na przewidzianym programem lekcjach. Zajęcia „w klasie” nie wzbudzają entuzjazmu, są raczej obowiązkiem, który należy „zaliczyć”, nie pomagają one młodym rozumieć świat i nie uczą „jak radzić sobie w życiu”. Nie ma znaczenia, czy jest to lekcja chemii czy biologii, która staje się „awaryjną lekcją wychowania seksualnego”. O swoich intymnych problemach młodzież woli rozmawiać z Otisem, niż ze śmiesznym nauczycielem „od wszystkiego”. Ważniejsza staje się nieformalna edukacja, jaka odbywa się w murach szkoły.

Nauczyciele nie są interesującą grupą zawodową; to raczej pełni kompleksów nieudacznicy, choć zdarzają się profesjonaliści z „pedagogicznym zacięciem”, jak nauczycielka literatury, która bezbłędnie diagnozuje napisany na zamówienie esej i potrafi zachęcić Maeve do zainteresowania się programem dla szczególnie uzdolnionych uczniów. Aktywność uczniów sterowana jest za pomocą systemu kar i nagród, a wszelkie działania edukacyjne podej-

²⁵ H. Świda-Ziemba, *Obraz świata i bycia w świecie*, s. 547.

mowane są w ramach szkolnych przedmiotów nauczania. Tak więc dominuje model tradycyjny szkoły, w którym stosunki nauczyciele – uczniowie są autokratyczne, a uczniów motywuje się do nauki przez odwoływanie się do zasad rywalizacji²⁶.

Młodzież i rodzice

H. Świda-Ziemba podkreśla, że rodzice są naturalną i ważną kategorią, która funkcjonuje w obrazie świata młodzieży.

Decyduje o tym tak usytuowanie społeczne młodzieży (zależność od rodziców), jak więc socjalizacyjno-emocjonalna („znaczący inni – którzy w codziennych sygnałach werbalnych i niewerbalnych – przekazują obraz świata”)²⁷.

Badania ankietowe prowadzone przez nią potwierdziły tezę o bezproblemowych i bliskich relacjach z rodzicami²⁸. Serialowy świat ukazuje jednak nieco inny obraz. Relacje młodzieży z Moordale z rodzicami są wprawdzie bliskie, lecz nie do końca bezproblemowe. Ich obraz jest w zasadzie „typowy”, to znaczy w poszczególnych epizodach akcentowana jest odmienność światów pokolenia rodziców i dzieci. Choć zdarzają się rodziny „nie-tradycyjne”, to podłoże konfliktów jest jak najbardziej „tradycyjne” i niezmiennie od lat. W odcinku piątym Maeve zostaje zaproszona na spotkanie z rodzicami swojego chłopaka i choć ten jest wychowywany przez dwie kobiety, to bohaterka staje przed trudnym zadaniem sprostania oczekiwaniom rodziców wobec sympatii ich syna. Scena kolacji właściwie nie różni się od podobnych, znanych z innych filmów, w których młodzi muszą dostosować się do sytuacji definiowanej przez reguły świata dorosłych. Maeve – „zła dziewczyna” (zdecydowanie niżej sytuowana pod względem materialnym) usiłuje udawać „dziewczynę z dobrego domu”. „Łagodzi” swój prowokacyjny wygląd, dostosowując ubiór do sytuacji w jakiej się znalazła, i kłamie odpowiadając na pytania dotyczące jej rodziny, której tak naprawdę nie ma. Jej młodość bowiem postrzegana może być wyłącznie przez wiek, a nie jako „czas beztroski”. Pod wieloma względami prowadzi „dorosłe” życie z „dorosłymi” problemami. Utrzymuje się sama, mieszkając w „barakowej” dzielnicy dla ubogich.

Relacje czarnoskórego chłopaka z rodzicami także są „typowe”. Jedna z matek jest troskliwa i opiekuńcza, druga – pełniąca rolę ojca – nastawiona

²⁶ Zob. D. Gołębiak, *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 109.

²⁷ H. Świda-Ziemba, *Obraz świata i bycia w świecie*, s. 136.

²⁸ Tamże, s. 141.

na sukces syna, który wiąże z jego karierą sportową i swoje rozmowy z nim sprowadza do dyscyplinowania go i pilnowania systematyczności w trenin-
gach. Oczekiwania rodziców narzucane są dzieciom, bez próby zrozumienia
ich. Relacja Jacksona Marchetti’ego, chłopaka Maeve, z matką przypomina tę
znaną z filmu *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* (1989), gdzie ojciec decyduje
o przyszłości syna. Chłopak żyje w ciągłym stresie, starając się spełniać wygó-
rowane wymagania matki. *Myślałam, że masz idealną rodzinę?* – mówi Maeve,
gdy ten opowiada o ciągłych kłótniach w domu i kosztach psychicznych życia
pod presją zwyciężania na zawodach pływackich.

Także główny bohater Otis nie ma łatwego życia. Wychowywany jest wy-
łącznie przez matkę, bowiem ojciec odszedł po romansie ze swoją pacjentką.
Matka – psycholog, specjalizująca się w terapii ludzi z kłopotami w życiu
seksualnym, wydaje się bardziej zainteresowana pracą i własnym życiem niż
Otisem. Jej relacje z synem przypominają sesje terapeutyczne – nie ma w nich
szczerzego zainteresowania jego sprawami. Jest on dla niej tak naprawdę ko-
lejnym „przypadkiem”, któremu przygląda się przez pryzmat przeczytanych
opracowań, a rozmowy prowadzone z synem wypełnia „psychologiczny
belkot”, pełen naukowych terminów. W ósmym odcinku Otis odkrywa, że
książka *Studium nastolatka z fobiami seksualnymi*, nad którą pracuje matka, jest
pełna opisów z jego życia. Odkrycie to, które dowodzi instrumentalnego trak-
towania syna i braku szczerości, prowadzi do kłótni.

Matka: *Póki mieszkasz pod moim dachem, nie będziesz się zamykał! Czemu się
tak wściekasz!*

Otis: *Jesteś hipokrytką!*

Matka: *Co? Jak? Możesz to rozwinąć?*

Otis: *Propagujesz szczerość i komunikację, a sama nie jesteś szczera. Wtrącasz się
do wszystkiego i udajesz, że to przypadek. Co dzień przekraczasz multum rodziciel-
skich granic. Jesteś podstępna kobietą!*

Matka: *Mocno przesadzasz.*

Otis: *Jak ci idzie książka?*

Matka: *Robisz się agresywny. Policz do dziesięciu.*

Otis: *Raz, dwa, trzy, cztery, pięć, sześć, siedem, osiem, dziewięć, dziesięć. Proszę
wyjść!*

Matka: *Jeśli... jeśli ta książka się ukaże, zmienię twoje imię.*

Otis: *Nie o to chodzi. Sądziłem, że w końcu mnie słuchasz, że dajesz mi swobodę,
ale ty nie potrafisz się powstrzymać. Jakbyś chciała mnie pożreć, jak pająki, które zja-
dają swoje młode. Jakbym był częścią ciebie.*

Matka: *Ale ty jesteś częścią mnie.*

Otis: *Nie, nie jestem.*

Ta wymiana zdań obrazuje charakterystyczną sytuację podporządkowania dziecka rodzicom, całkowitego „panowania” nad jego życiem zgodnie z zasadą „ja wiem lepiej, co dla ciebie dobre”. Najciekawsza jest relacja czarnoskórego przyjaciela Otisa ze swoim ojcem. Eric Effiong pochodzi z religijnej rodziny emigrantów, której trudno zaakceptować jego homoseksualizm. Tylko ojciec stara się zrozumieć swego syna i pomóc mu żyć w społeczeństwie, w którym ciągle żywe są uprzedzenia.

Wydaje się, że mimo przemian obyczajowych problem nierozumienia świata młodzieży przez rodziców jest ciągle aktualny. Relacje międzypokoleniowe ukazane w serialu ilustrują typową tendencję kontrolowania przestrzeni życia młodzieży przez rodziców, porządkowania jej zgodnie z własnymi kryteriami. Mimo pozornej otwartości na sprawy młodych i próby zrozumienia ich świata, konflikt między pokoleniem rodziców i dzieci ma charakter stały. Rodzice żyją własnym życiem i nie mają czasu na rozwiązywanie trudnych spraw młodzieży. Często nawet nie starają się ich zrozumieć.

Czytając tekst kultury popularnej, jakim jest serial *Sex Education*, i analizując to, co ma do powiedzenia „między wierszami”, łatwo zauważyć, że obraz świata młodzieży przedstawiony w nim jest w wielu obszarach zbieżny z pedagogicznymi czy socjologicznymi analizami dotyczącymi tej kategorii społecznej. Można stwierdzić, że edukacyjny potencjał tej propozycji Netflixa zdecydowanie wykracza poza edukację seksualną.

* * *

Czy serial telewizyjny można traktować „poważnie” w badaniach i analizach pedagogicznych? Odpowiedź wydaje się oczywista: dla nowoczesnej pedagogiki kultury jest on rezerwuarem wiedzy o społeczeństwie, bowiem fenomen ów opowiada o naszym świecie w sposób brutalnie szczerzy. Komunikuje o trapiących różne grupy społeczne problemach, często uznawanych w oficjalnych debatach za wstydlive. Niezwykle ważna jest jednak umiejętność krytycznego spojrzenia na ten charakterystyczny element współczesnej kultury audiowizualnej, wychodzącego poza estetyczną jego ocenę. Wynikają z tego ważne zadania dla nowoczesnej edukacji kulturalnej, która nie powinna ograniczać się do nauczania uczestników życia kulturalnego posługiwania się kodami wąskimi, charakterystycznymi dla tekstów kultury „wysokiej”. Kultura popularna, do której zalicza się serial, „odbija” i dyskutuje rozmaite problemy współczesności, choć robi to własnym językiem. Jak zauważa Patric J. Brunet:

We wszelkich swoich formach: technologicznych, kulturalnych, kreatywnych, estetycznych, komunikacja audiowizualna konfrontuje człowieka ze wszystkimi jego

aspektami: fizjologicznymi, intelektualnymi, psychologicznymi, uczuciowymi, a nawet duchowymi²⁹.

Celem nowoczesnej edukacji jest także rozwinięcie zmysłu krytycznego wobec wytworów audiowizualnych, które nas otaczają. Krytyczna refleksja nad fikcyjnymi obrazami rzeczywistości pomaga lepiej zrozumieć nasz, jak najbardziej realny, świat.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander J.C., Jacobs R.N., *Communication, ritual and society*, [w:] *Media, Ritual and Identity*, Eds. T. Liebes, J. Curran, Routledge, London – New York 1998.
- Banaszak A., *Kształtowanie tożsamości i stylu życia współczesnej młodzieży w kontekście kultury popularnej oraz kapitału społecznego*, [w:] *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, red. D. Hejwosz, W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Bielska E., *Młodzież o tożsamości LGBT w społeczeństwie heteronormatywnym*, [w:] *Młodzież, kultura, tożsamość*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2012.
- Bogunia-Borowska M., *Fenomen telewizji: Interpretacje socjologiczne i kulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Brunet P.J., *Obraz telewizyjny a obraz filmowy. Związki i perspektywy*, [w:] *Pejzaże audiowizualne. Telewizja. Video. Komputer*, wybór, wstęp i opracowanie A. Gwóźdź, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1997.
- Dornfeld B., *Producing public television, producing public culture*, Princeton University Press, Princeton – New Jersey 1998.
- Fiske J., *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, przekł. A. Gierczak, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1999.
- Gałuszka M., *Miedzy przyjemnością a rytuałem. Serial telewizyjny w kulturze popularnej*, Wydawnictwo Akademii Medycznej w Łodzi, Łódź 1996.
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Gołębniak D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Helman A., *Za co kochamy i dlaczego nienawidzimy seriali*, Kino, 1991, 5.
- Horton D., Wohl R., *Komunikacja masowa i paraspoleczna interakcja. Uwagi o intymności na odległość*, przekł. A. Piskorz, [w:] *Pejzaże audiowizualne. Telewizja. Video. Komputer*, wybór, wstęp i opracowanie A. Gwóźdź, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1997.
- Jackiewicz A., *Antropologia filmu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.
- Jakubowski W., *Lęk w filmie (refleksje pedagoga)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997.
- Jakubowski W., *S – jak serial, czyli edukacja w stylu pop*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Poznań – Leszno 2007.

²⁹ P.J. Brunet, *Obraz telewizyjny a obraz filmowy. Związki i perspektywy*, [w:] *Pejzaże audiowizualne*, s. 215.

- Kalinowska E., *Analiza treści jako technika badawcza*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 2*, red. J. Kargul, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 2001.
- Kwiek J., *Telenowela a edukacja. Studium psychopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Lewicki A., *Od Hause'a do Shreka. Seryjność w kulturze popularnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.
- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, przekł. A. Jasińska-Kania, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Łukomski M., *Film seryjny w programie telewizji polskiej (lata 1959-1970)*, Wydawnictwa Radio i Telewizji, Warszawa 1980.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Pater A., *Telenowela jako naturalne środowisko współczesnego Kopciuszka*, [w:] *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Stachówna G., *Seriale – opowieści telewizyjne*, [w:] *Mitologie popularne*, red. D. Czaja, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1994.
- Świda-Ziemba H., *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, Wydawnictwo: ISNS UW, Warszawa 2000.
- Świda-Ziemba H., *Młodzi w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.

MARZENA BUCHNAT

ORCID 0000-0002-7579-6715

ANETA WOJCIECHOWSKA

ORCID 0000-0003-2716-3507

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

RODZEŃSTWO OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W SYTUACJI KRYZYSOWEJ WYWOŁANEJ PANDEMIĄ WIRUSA COVID-19

ABSTRACT. Buchnat Marzena, Wojciechowska Aneta, *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością w sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią wirusa COVID-19* [Siblings of People with Disabilities in a Crisis Situation Caused by Covid-19 Pandemic]. Studia Edukacyjne nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 33-46. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.3

The situation of a virus SARS – CoV-2 pandemic, which has been causing COVID-19 disease, is for everyone a new and unknown situation leading to fear and insecurity. It is also the situation which caused a lot of changes in many people's daily routine.

The aim of this article is to point out the specific difficulties which child and youth siblings of people with disabilities in everyday life as a crisis situation caused by the pandemic. The purpose of this article is also to indicate the capabilities of supporting this social group.

This text has been written in methodical and practical capacity in order to inspire discussion and research in this area.

Key words: siblings of people with disabilities, crisis, COVID-19

Wprowadzenie

Specyficzna sytuacja, w jakiej znalazło się całe społeczeństwo z powodu pandemii wirusa SARS-CoV-2, który wywołuje chorobę COVID-19, spowodowało dezintegrację codziennego życia. Ta trudna sytuacja budzi lęk i wywołuje wiele negatywnych emocji, z którymi wszyscy próbują sobie radzić. W najtrudniejszej sytuacji znajdują się jednak dzieci i młodzież, dla której kryzys związany z pandemią nakłada się na inne kryzysy, jakich doświadczają

w swoim życiu. Taką grupę stanowi rodzeństwo osób z niepełnosprawnością, którzy muszą codziennie stawiać czoła sytuacji trudnej związanej z posiadaniem brata czy siostry z niepełnosprawnością. Pogłębienie się sytuacji kryzysu rodzinnego, a także nacierające na niego nowe sytuacje trudne związane z pandemią, jak na przykład lęk, izolacja, mogą powodować, że obciążenie psychiczne, jak i fizyczne tych dzieci będzie zbyt duże, aby mogły sobie z nim same poradzić. W takim przypadku niezbędne może okazać się zastosowanie różnego rodzaju wsparcia.

Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością

Sytuacja rodzeństwa osób z niepełnosprawnością jest bardzo złożona i zróżnicowana. Pojawianie się dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie zmienia ją we wszystkich płaszczyznach, ponieważ rodzina jako system tworzy splot specyficznych wzajemnych relacji, łączących jej poszczególnych członków w taki sposób, że zmiana jednego elementu prowadzi do istotnych zmian w całości układu¹. Wymusza przeformułowanie celów życiowych jej wszystkich uczestników.

W związku z tym fakt posiadania niepełnosprawnego brata czy siostry nie pozostaje obojętny również dla funkcjonowania reszty rodzeństwa. Z jednej strony wzbogaca on ich rozwój poprzez wykształcenie wielu nowych kompetencji, z drugiej strony generuje jednak wiele sytuacji trudnych, obciążających psychicznie jak i fizycznie. Wskazuje się, że posiadanie niepełnosprawnego rodzeństwa może stanowić czynnik stymulujący rozwój zdrowego rodzeństwa, choćby poprzez specyficzne doświadczenia życiowe niedostępne dla osób żyjących w rodzinach bez osób z niepełnosprawnością. Niektórzy z nich stają się bardziej odpowiedzialni, samodzielni, dojrzałi pod względem społecznym, wrażliwi na potrzeby innych, deklarujący większą akceptację i zrozumienie dla odmienności². Wychowywanie się w większej rodzinie z dzieckiem z ASD, z licznym rodzeństwem rozwijającym się prawidłowo, zmniejsza skutki dorastania w rodzinie z dzieckiem z ASD. Badacze wskazują także, że w takich rodzinach pojawia się więcej pozytywnych odczuć, a u rodzeństwa można także dostrzec więcej zachowań adaptacyjnych³.

¹ Z. Dołęga, *System rodzinny a samotność dzieci i młodzieży*, [w:] *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny*, red. J. Cichla, J. Herberger, B. Skwarek, Głogów 2010, s. 205-217.

² E. Pisula, *Rodzice i rodzeństwo z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa 2007, s. 202; A. Żyta, *Badania nad rodzeństwem osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie zmian – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, [w:] *Pedagogika specjalna: różne poszukiwania – wspólna misja*, red. M. Bielska-Łach, Warszawa 2009, s. 372-380.

³ L. Kaminsky, D. Dewey, *Psychosocial adjustment in siblings of children with autism*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 2002, 43, 2, s. 225-232.

Z drugiej strony, stanowi czynnik obciążający rozwój i sposób funkcjonowania pełnosprawnego rodzeństwa. Rodzice w sytuacji pojawienia się niepełnosprawnego dziecka sami znajdują się w sytuacji kryzysowej, w związku z czym często nie podejmują rozmów ze swoimi dziećmi na temat choroby ich brata czy siostry. Ten brak rozmów czy szczerego wyrażania przeżywanych emocji powoduje u zdrowego rodzeństwa poczucie lęku, napięcia w zaistniałej sytuacji⁴. Rodzice przez wzmożone potrzeby dziecka z niepełnosprawnością mają znacznie mniej czasu dla swoich pełnosprawnych dzieci. Ograniczony czas na rozmowy, wspólne bycie ze sobą, czy pomoc w różnych czynnościach, na przykład lekcjach, może powodować, że rodzeństwo osób z niepełnosprawnością czuje się zaniedbywane przez swoich rodziców. Taki długotrwały stan dzieci te odbierają często jako ignorancję ze strony rodziców ich potrzeb, jak również ich samych, co w konsekwencji może prowadzić do odczucia, że są mniej ważni dla swoich rodziców. Poczucie krzywdy kształtuje u nich przekonanie o uprzywilejowanej pozycji niepełnosprawnego rodzeństwa. Postrzegają oni rodziców (głównie matki) jako zbyt pobłażliwych i nadopiekuńczych względem swojego brata czy siostry z niepełnosprawnością. Takiemu postrzeganiu pozycji brata czy siostry z niepełnosprawnością towarzyszy zmiana pozycji i pełnionych ról przez pełnosprawne rodzeństwo. W przypadku pełnionych ról występuje zjawisko poszerzania, jak i pomieszania ról. W zakresie poszerzania ról od rodzeństwa osób z niepełnosprawnością często oczekuje się pomocy w zakresie opieki, pielęgnacji, zabawy, nauki ze swoim rodzeństwem, czy przejęcia obowiązków domowych. Do pomieszania ról dochodzi w sytuacji, gdy młodsze rodzeństwo osób z niepełnosprawnością przyjmuje ich rolę, której oni nie są w stanie sami realizować.

Takie oczekiwania wiążą się często z nadmiernym przeciążeniem fizycznym, jak i psychicznym związanym z poczuciem odpowiedzialności za drugą osobę. Obciążające dla zdrowego/pełnosprawnego rodzeństwa jest również radzenie sobie z trudnymi i często niezrozumiałymi zachowaniami brata czy siostry z niepełnosprawnością. Zachowanie to, odbiegające od przyjętych norm społecznie, powoduje między innymi trudności w akceptacji niepełnosprawnego rodzeństwa przez otoczenie, co niestety może również determinować problemy w kontaktach z rówieśnikami ich pełnosprawnych barci/siostr⁵. Rodzeństwo z racji nieumiejętności lub często braku wiedzy nie potrafi wyjaśnić swoim rówieśnikom przyczyn specyficznego zachowania ich brata/siostry z niepełnosprawnością. Może to powodować unikanie kontaktów

⁴ S.A. Clarke i in., *Parental communication and children's behaviour following diagnosis of childhood leukaemia*, *Psycho-Oncology*, 2005, 14, s. 274-281.

⁵ A. Żyta, *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2004.

z rówieśnikami w obawie przed odrzuceniem bądź wyśmianiem ze strony kolegów czy koleżanek⁶.

Z uwagi na takie obciążenie psychiczne, jak i fizyczne tych dzieci, ich dobrostan jest poważnie zagrożony. Na podstawie przeprowadzonych badań ujawniono, że rodzeństwo osób z niepełnosprawnością cechuje wyższy poziom lęku, tendencje do wycofywania się z kontaktów interpersonalnych, a także większe skłonności depresyjne niż braci i siostr osób prawidłowo rozwijających się⁷.

Zatem, na podstawie licznie przeprowadzonych badań⁸ można stwierdzić, że rodzeństwo osób z niepełnosprawnością będące w normie rozwojowej jest często niedostosowane. Charakteryzuje się wyższym poziomem ryzyka wystąpienia zaburzeń emocjonalnych, problemów adaptacyjnych czy społecznych w obszarze trudności w nawiązywaniu prawidłowych relacji z rówieśnikami⁹.

Warto również zwrócić uwagę, że rodzeństwu w normie rozwojowej towarzyszą ambiwalentne uczucia związane z własną przyszłością. Jako że poczucie odpowiedzialności za rodzeństwo z niepełnosprawnością często towarzyszy im już przez całe życie¹⁰, zastanawiają się, jaką rolę będą pełnić w przyszłości w opiece nad bratem/siostrą.

Na ile pojawienie się brata czy siostry z niepełnosprawnością będzie wzbogacające lub obciążające rozwój pełnosprawnego rodzeństwa, zależy również od wielu czynników: wieku (zarówno jednego, jak i drugiego dziecka), kolejności narodzin, różnicy wieku między rodzeństwem, liczby dzieci w rodzinie, rodzaju i nasilenia niepełnosprawności, występujących zachowań problemowych (trudnych), wsparcia rodziny, postaw rodziców, ale także od pochodzenia kulturowego, religii, czy wyznawanych wartości w rodzinie¹¹.

⁶ E. Pisula, *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*; J. Prata, W. Lawson, R. Coelho, *Stress factors in parents of children on the autism spectrum: an integrative model approach*, *International Journal of Clinical Neurosciences and Mental Health*, 2019, 6, 2.

⁷ S. Fisman i in., *Longitudinal study of siblings of children with chronic disabilities*, *Canadian Journal of Psychiatry*, 2000, 45(4), s. 369-375.

⁸ Między innymi: D. Sharpe, L. Rossiter, *Siblings of Children with a Chronic Illness: A Meta-Analysis*, *Journal of Pediatric Psychology*, 2002, 8, s. 699-710; I.R. Vermaes, A.M. Susante, H.J. Bakel, *Psychological Functioning of Siblings in Families of Children with Chronic Health Conditions: A Meta-Analysis*, *Journal of Pediatric Psychology*, 2012, 37, s. 166-184; A. Żyta, *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*; S.M. McHale, K.A. Updegraff, M.E. Feinberg, *Siblings of Youth with Autism Spectrum Disorders: Theoretical Perspectives on Sibling Relationships and Individual Adjustment*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, 46(2), s. 589-602.

⁹ K. Wałęcka-Matyja, A. Przybylak, *Sytuacja życiowa rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie rehabilitacji i resocjalizacji*, red. D. Müller, A. Sobczak, Łódź 2013, s. 73.

¹⁰ K. Ley, *Rodzeństwo – miłość, nienawiść, solidarność*, Warszawa 2004, s. 183.

¹¹ A. Żyta, *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością. Wspólne dorastanie. Dylematy. Wsparcie*, [w:] *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością*, red. J. Koral, Warszawa 2013.

Bez względu na układ tych czynników należy jednak zawsze zwracać uwagę na wysoką złożoność zagadnienia funkcjonowania rodzeństwa osób z niepełnosprawnością i ich trudną sytuację w jakiej się znaleźli.

Sytuacja kryzysowa

W życiu każdego człowieka pojawiają się sytuacje wywołujące stres. Jednych motywuje do dalszego działania, doprowadza do reorganizacji życia i mobilizuje do zmian w życiu, drugich zatrzymuje, dekompensuje, demobilizuje, a często doprowadza do poważnych stanów emocjonalnych, lękowych, depresyjnych, które nie pozwalają postępować dalej. Zmienia na tyle poprawne funkcjonowanie człowieka, że doprowadza do kryzysu, a więc sytuacji wywołujących skrajne emocje, gniew, złość, poczucie żalu i bezradności.

Kryzys, według H. Skłodowskiego, to element narastającej sytuacji zagrożenia, która jest dla jednostki nowa, zaskakująca, wiążąca się z utratą kontroli, mogąca być stanem prawdziwym bądź jedynie odczuwalnym¹². Kryzys może być rozpatrywany na różne sposoby: 1) jako utrata bądź zachwianie równowagi psychicznej; 2) jako brak bądź zablokowanie strategii zaradczych i obronnych adekwatnych do zaistniałej sytuacji; 3) jako moment przełomu, dający podstawy do podejmowania zmian w życiu; 4) jako zagrożenie „ja” oraz 5) jako zagrożenie dotychczasowego systemu wartości¹³.

Kryzys można scharakteryzować na różne sposoby. Należy rozpatrywać go jako zjawisko wielowymiarowe, złożone i niejednolite w swoim przebiegu i strukturze. Pewnych prób jego opisu dokonali R.K. James oraz B.E. Gilliland. Wskazali oni, że jak w poprzednim ujęciu może być z jednej strony zagrożeniem dla funkcjonowania jednostki w różnych sferach życia, tak z drugiej strony może stanowić szansę na samorozwój i samorealizację w wyniku podjętych interwencji w pracy nad kryzysem. Tej zmianie może towarzyszyć lęk, który mobilizuje do działania i doprowadza do pozytywnych wymiarów pracy nad kryzysem. Jednostka mobilizuje się do podejmowania wyborów, co daje szansę na ruszenie z miejsca, w którym się znajduje. Najczęściej nie ma jednak prostych rozwiązań ani panaceum. Poprawa sytuacji nie przychodzi szybko, wymaga podejmowania wielu działań, których celem jest także dotarcie do bodźca wywołującego kryzys. Do cech kryzysu autorzy zaliczają także jego uniwersalność, co oznacza w pewnych okolicznościach, że nikt nie jest na niego odporny i nie ma pewności, że nigdy nie doświadczy go we wła-

¹² H. Skłodowski, *Psychologiczne wyzwania kryzysu*, [w:] *Człowiek w kryzysie – psychospołeczne aspekty kryzysu*, red. H. Skłodowski, Łódź 2010.

¹³ E. Włodarczyk, *Zdarzenie losowe i sytuacja kryzysowa*, [w:] *Człowiek wobec krytycznych sytuacji życiowych. Z teorii i praktyki pracy socjalnej*, red. E. Włodarczyk, I. Cytlak, Poznań 2011, s. 356.

snym życiu. Trudno także mówić o przyczynach kryzysu. Nie ma tu prostej reguły przyczyna – skutek. Na jego pojawienie się może bowiem wpływać wiele czynników, które na siebie oddziałują i wzajemnie splatają¹⁴.

Kryzys nie pojawia się nagle, jak też nie znika nagle. Jego przebieg można wyrazić w kilku fazach:

1) szoku (niezgodności), w której występuje niezgodność pomiędzy dotychczasowymi celami a aktualnymi zasobami i możliwościami człowieka. Pojawiają się lęk, niepokój oraz przeświadczenie, że dotychczasowe źródła wsparcia i pomocy są niewystarczające, aby rozwiązać sytuację, w której znalazła się jednostka. Zasoby indywidualne także zawodzą, co prowadzi do przejścia do fazy drugiej;

2) reakcji emocjonalnej – poczucia utraty kontroli, w której osoba nie widzi szansy i możliwości rozwiązania trudności. Pojawia się poczucie przegranej, a to powoduje wzrost napięcia;

3) mobilizacji, kiedy jednostka uruchamia wszelkie swoje zasoby w celu przezwyciężenia bądź rozwiązania kryzysu;

4) pojawiającej się jako ostatnia, jeśli w poprzedniej fazie nie udało się rozwiązać kryzysu. Doprowadza do dekompensacji. Jednostka zaczyna doświadczać chaosu, problemów z postrzeganiem rzeczywistości. Rozpoczyna wycofywanie się z kontaktów społecznych, może popaść w uzależnienia, reagować złością, agresją i autoagresją¹⁵. W innym ujęciu faza ta może być także ujmowana jako faza nowej orientacji, w której dochodzi do stopniowej odbudowy poczucia własnej wartości, poszukiwania i podejmowania nowych aktywności. Jest to także faza, w której następuje zmiana sposobu myślenia o sobie, przyjmowania nowych ról, wzbogacania doświadczeń życiowych¹⁶.

Kryzysy sytuacyjne (losowe) wywoływane są zdarzeniami nagłymi, nieoczekiwanymi i niespodziewanymi. Zagrażają one życiu i zdrowiu człowieka, a także poczuciu bezpieczeństwa. Jak zauważa E. Włodarczyk, kluczem odróżniającym kryzys sytuacyjny od innych jest jego nagłość, szokujący charakter, intensywność i katastroficzość.

Przyczyn kryzysu można doszukiwać się w wielu czynnikach. Najczęściej jest ich kilka, jednak zauważa się, że jeden z nich dominuje i stanowi podstawę wystąpienia owego kryzysu. Kryzys jest etapem sytuacji kryzysowej,

¹⁴ R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, Warszawa 2004, zob. też: J. Jezierska, *Diagnoza w obszarze interwencji kryzysowej*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2019, XXXVIII, 2, s. 191-204.

¹⁵ R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2006; W. Badura-Madej, *Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej*, [w:] *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, red. W. Badura-Madej, Katowice 1999, s. 15-23; K. Sygulska, M. Krupska, *Kryzys w życiu człowieka*, Praca Socjalna, 2019, 6, s. 93-108.

¹⁶ E. Włodarczyk, *Zdarzenie losowe i sytuacja kryzysowa*.

która najczęściej stanowi następstwo zagrożenia, niepokoju społecznego, katastrofy naturalnej czy technologicznej. Kryzys przemiany ma związek z fundamentalnymi wydarzeniami w życiu człowieka, jak na przykład ślub, urodzenie dziecka i tym podobne. Natomiast, kryzys chroniczny nazywany jest stanem „transkryzysowym”, którego doświadczają jednostki o takich charakterystycznych cechach osobowości, jak wycofanie się z kontaktów, bierność, brak motywacji do podejmowania działania.

W sytuacji braku możliwości przystosowania się do zaistniałego kryzysu, jednostka może przybrać, jak wskazuje J. Jezierska, cztery strategie. Pierwszą jest samodzielne pokonywanie trudności. Druga to „pozorne uporanie się z kryzysem”, co wiąże się z przekierowaniem własnej aktywności na inne działanie, wyparcie sytuacji trudnej, czy deprecjonowanie danego wydarzenia. Trzecia strategia polega na braku radzenia sobie z sytuacją, co prowadzi do załamania psychicznego. Czwarta z kolei zawiera się w umiejętnym szukaniu pomocy i wsparcia ze strony najbliższego środowiska¹⁷.

W doświadczaniu kryzysu i prób przezwyciężenia trudnej sytuacji znaczenie ma poczucie koherencji jednostki. Koncepcja, której autorem jest A. Antonovsky, określa ją jako

globalną orientację człowieka, wyrażającą stopień, w jakim człowiek ten ma dominujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że: 1) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturuowany, przewidywalny i wytłumaczalny; 2) dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; 3) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania¹⁸.

Na poczucie koherencji składają się takie elementy, jak: zrozumiałość, zaradność, sensowność. Skorelowane ze sobą wszystkie komponenty warunkują stosowanie skuteczniejszych strategii radzenia sobie z problemami, co w konsekwencji sprzyja zachowaniu zdrowia, a także prawidłowych relacji z otoczeniem¹⁹.

Rozważając sytuację rodzeństwa osób z niepełnosprawnością w sytuacji pandemii koronawirusa, można uznać, że część z nich doświadcza kryzysu sytuacyjnego wynikającego z faktu nagłej nieoczekiwanej zmiany, która z jednej strony dotyczy zmiany organizacji dnia codziennego, z drugiej zaś przebywania ze swoim niepełnosprawnym rodzeństwem w zasadzie całe dni. Może wpływać to na poczucie koherencji.

¹⁷ J. Jezierska, *Diagnoza w obszarze interwencji kryzysowej*, s. 191-204.

¹⁸ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 2005, s. 34.

¹⁹ P. Jurkiewicz, *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną. W drodze od osamotnienia do zaradności, zrozumiałości i sensowności*, Warszawa 2017.

Badania poszukujące związku między stresem, posiadanymi zasobami radzenia sobie z nim a poczuciem koherencji, przeprowadzone w grupie nastolatków będących rodzeństwem osób z autyzmem, wykazały, że rodzeństwo dzieci o dużym nasileniu objawów miały więcej zachowań problemowych, tym samym niższy poziom przystosowania. Ponadto, wpływało to także negatywnie na budowanie relacji z rówieśnikami, a także z rodziną i niepełnosprawnym rodzeństwem²⁰. Można więc domniemać, że sytuacja pozostania w domu z niepełnosprawnym bratem czy siostrą, bez większej możliwości wyjścia, zorganizowania czasu poza nim, może odgrywać znaczącą rolę w obniżeniu poczucia koherencji.

Specyficzna sytuacja rodzeństwa osób z niepełnosprawnością w okresie epidemii

Sytuacja pandemii wirusa SARS-CoV-2, który wywołuje chorobę COVID-19, spowodowała kryzys w różnych sferach życia społecznego, w tym również rodzinnego. Ta nagła zaskakująca rzeczywistość wywołująca lęk i dezintegrująca codzienne życie ma ogromne znaczenie dla funkcjonowania poszczególnych osób w rodzinie. Wpływa na wzajemne relacje czy sposób spędzania czasu. W tej zmienionej trudnej rzeczywistości znalazło się również rodzeństwo osób z niepełnosprawnością. Rodzeństwo, które z uwagi na swoją specyficzną sytuację i tak jest obciążane wieloma sytuacjami kryzysowymi.

Jak wiadomo, sposób przeżywania kryzysu jest determinowany trzema głównymi czynnikami: kontekstem społecznym, kontekstem rodzinnym i cechami osobowościowymi danej jednostki. Z uwagi na zróżnicowaną sytuację kryzys jest przeżywany przez dzieci i młodzież w różny sposób, w zależności od układu wyżej wymienionych czynników: czy są to osoby z dużymi zasobami osobowościowymi, które ułatwiają im radzenie sobie z kryzysem, czy na odwrót. Czy osoby te mają silne oparcie w rodzinie czy nie. Czy mają one silne oparcie w rodzinie, ale charakteryzują się deficytami społecznymi i osobistymi. Czy są to osoby z dużymi zasobami społecznymi, rodzinnymi i osobistymi, które pozwalają im na poradzenie sobie z kryzysem. W związku ze specyfiką funkcjonowania poszczególnych osób należy zdawać sobie sprawę, że radzenie sobie z sytuacją pandemii jest bardzo złożone i zróżnicowane. W szczególnie trudnej sytuacji znajdują się dzieci i młodzież, która doświadcza nie tylko kryzysu związanego

²⁰ L.O. Smith i in., *Predictors of sense of coherence in typically developing adolescent siblings of individuals with autism spectrum disorder*, Journal of Intellectual Disability Research, 2015, 59, s. 26-38.

z epidemią, ale jednocześnie innych kryzysów, na przykład wewnętrznego, rodzinnego. Niezbędne może okazać się wówczas zastosowanie rozwiązań z zakresu interwencji kryzysowej²¹. W sytuacji takiej może znajdować się właśnie rodzeństwo osób z niepełnosprawnością, które z uwagi na swoją specyficzną rzeczywistość najczęściej podlega też innym kryzysom. Stan epidemii może pogłębiać kryzys w rodzinie, z uwagi na podwyższony poziom lęku u wszystkich jej członków. W przypadku rodziców lęk ten może być szczególnie nasilony z uwagi na występującą u większości osób z niepełnosprawnością obniżoną odporność, ale także obawę przed utratą pracy. Do tego sytuacja epidemii jest często niezrozumiała przez osoby z niepełnosprawnością. Zmiana ich rytmu funkcjonowania, izolacja, napięcie emocjonalne pozostałych członków rodziny, może powodować u nich nasilenie zachowań problemowych, które w czasie izolacji są szczególnie uciążliwe dla reszty rodziny. Wszystko to pogłębia trudną sytuację rodzeństwa osób z niepełnosprawnością. Muszą się oni uporać z własnym lękiem związanym z panującą chorobą, ale także z innymi kryzysami wywołanymi specyficzną sytuacją rodzinną. Nagromadzenie zachowań trudnych niepełnosprawnego barta czy siostry i nachodząca na to izolacja, która powoduje brak możliwości oderwania się od tej kryzysowej sytuacji, może powodować, że obciążenie dla tych dzieci i młodzieży jest zbyt duże. Ponadto, rodzeństwo osób z niepełnosprawnością zostało obecnie pozbawione możliwości realizowania siebie w różnych formach aktywności, na przykład szkolnej sportowej, które stanowiły dla nich swoisty wentyl bezpieczeństwa. Pozwalały na rozładowanie napięcia związanego z trudnościami przeżywanymi w domu. Sytuacja pandemii tworzy też wiele obszarów, które mogą poszerzać ich obowiązki w stosunku do niepełnosprawnego rodzeństwa. Takim obszarem jest nauczanie zdalne, które w przypadku osób z niepełnosprawnością wymaga wsparcia, choć nie należy zapominać, że często osoby w normie też samodzielnie nie potrafią sobie poradzić z tą nową formą nauki. Praca zdalna w domu rodziców wymusza też zajęcie się wzajemne dzieci, aby rodzice mogli realizować zadania zawodowe. Zwiększony zakres obowiązków, częstsze doświadczanie sytuacji trudnych ze strony rodzeństwa z niepełnosprawnością, mniejsza ilość czasu poświęcanego przez rodziców, lęk związany z chorobą, trudności związane z nową formą edukacji, nachodząca na to izolacja wiążąca się z brakiem możliwości odreagowania napięcia w bezpieczny sposób może powodować, że dzieci te mogą przestać radzić sobie z kryzysem. Zagrożenie przeciążeniem emocjonalnym jest w przypadku rodzeństwa osób z niepełnosprawnością bardzo duże, w związku z czym

²¹ W. Poleszak, J. Pyżalski, *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, s. 9-10.

należy udzielić im wsparcia, dopóki na to wsparcie nie jest za późno. Należy pamiętać, że kryzys – jako nieodczyny element życia każdego człowieka – może być niebezpieczny i prowadzić do wielu poważnych konsekwencji.

Wspieranie

Myśląc o wspieraniu rodzeństwa osób z niepełnosprawnością w sytuacji kryzysowej, jaką jest pandemia wirusa SARS-CoV-2 wywołującego chorobę COVID-19, należy rozważyć z jednej strony wsparcie całej rodziny, z drugiej zaś – samego brata czy siostry osoby z niepełnosprawnością. Część dzieci i młodzieży wychowujących się razem z niepełnosprawnym rodzeństwem objęte jest wsparciem systemowym, często wieloletnim. Takie wsparcie daje możliwość, po pierwsze, szybkiej reakcji rodziców w sytuacji kryzysowej, po drugie – uczy zdrowe rodzeństwo zauważania sygnałów, które mogą oznaczać pogorszenie się stanu emocjonalnego i psychicznego, a co za tym idzie – uczy proszenia o pomoc.

Warto tutaj podkreślić, że rodzeństwo samo zauważa, że potrzebne jest mu wsparcie w rozwiązywaniu różnych sytuacji trudnych. Wsparcie to dotyczy przede wszystkim strategii radzenia sobie ze stresem, co wpływa na zwiększenie poczucia koherencji u nich²².

W sytuacji braku kontroli nad bodźcami dopływającymi z zewnątrz, a także poczucia niezbyt szybkiego rozwiązania problemu, jakim jest przeciążenie obecnością niepełnosprawnego rodzeństwa i pojawienie się nagłych sytuacji kryzysowych z objawami silnego stresu, lęków, niepokoju, a czasami myśli samobójczych, konieczne jest włączenie oddziaływań na drodze interwencji kryzysowej. Koncentruje się ona na pomaganiu osobie w uświadomieniu sobie występowania zaburzeń równowagi i dysfunkcji w obszarach: emocjonalnym, poznawczym i behawioralnym, które wywołane zostały wydarzeniem krytycznym. Wskazuje także na możliwości uzyskania pomocy i wsparcia w różnych aspektach, między innymi medycznych, społecznych, czy instytucjonalnych²³.

W przypadku rodzeństwa osób niepełnosprawnych, w omawianej sytuacji rodzajem interwencji, jaka powinna być podjęta, jest interwencja indywidualna, skierowana, jak wskazuje D. Kubacka-Jasiecka, na pomoc w sytuacji traumatycznej natychmiastowej zagrażającej zdrowiu i życiu osoby, ale także na grupy tak zwanego ryzyka kryzysowego.

²² D. Mungo i in., *Impairment of quality of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental disorder*, Health and Quality of Life Outcomes, 2007, 5, s. 22-29.

²³ D. Kubacka-Jasiecka, P. Passowicz, *Kryzys i interwencja – spojrzenie z perspektywy ekologiczno-systemowej*, [w:] *Interwencja kryzysowa. Konteksty indywidualne i społeczne*, red. D. Kubacka-Jasiecka, P. Passowicz, Kraków 2016, s. 7-26.

Na interwencję indywidualną powinna złożyć się dokładna diagnoza kryzysu, następnie etap nawiązania kontaktu z osobą, identyfikacja problemów źródłowych, a dalej pomoc w radzeniu sobie z uczuciami wzbudzanyymi przez kryzys, rozważanie rozwiązań kryzysu oraz formułowanie działań przyszłościowych oraz ich monitorowanie.

Aby interwencja indywidualna miała szansę powodzenia, w wielu podejściach do tego typu oddziaływań włącza się także nurt interwencji wielostronnej i interdyscyplinarnej, a więc skierowana jest na szeroki kontekst społeczny, w którym funkcjonuje rodzeństwo osoby z niepełnosprawnością²⁴. Na tę część składa się między innymi aktywizacja wsparcia społecznego środowiska lokalnego, opieka medyczna i psychiatryczna, organizacja życia codziennego, czy zapewnienie możliwości informacji bądź konsultacji.

Tak więc, w sytuacji kryzysowej rodzeństwa osób z niepełnosprawnością w czasie pandemii COVID-19 konieczne są:

- stały kontakt online bądź telefoniczny dzieci i młodzieży z pedagogiem szkolnym bądź psychologiem, psychoterapeutą, który będzie potrafił zauważyć niepokojące symptomy;
- stały kontakt online bądź telefoniczny rodziców z pedagogiem bądź psychologiem, psychoterapeutą, który będzie w stanie wskazać rodzinie, w jaki sposób organizować życie codzienne, a także na co zwracać uwagę w zachowaniu pełnosprawnego dziecka;
- podejmowanie kontaktu z psychiatrą w sytuacji pogarszania się stanu psychicznego zdrowego rodzeństwa;
- udzielanie wskazówek dotyczących organizacji czasu na terenie domu, dawanie przestrzeni pełnosprawnemu dziecku na tyle, ile jest to możliwe do możliwości „odcięcia” się od codziennych czynności związanych z opieką, pielęgnacją i edukacją niepełnosprawnego rodzeństwa, a także możliwością organizacji czasu wolnego we własnej przestrzeni;
- motywowanie do utrzymywania kontaktów online z rówieśnikami; ważna jest w tym aspekcie duża czujność i uważność związana z oceną kontaktów online z rówieśnikami w celu przeciwdziałania cyberprzemocy;
- motywowanie do dalszego rozwijania własnych pasji i zainteresowań, a w razie braku możliwości realizowania ich na terenie domu – wskazanie innych możliwości;
- udzielanie informacji o metodach aktywnego spędzania czasu z niepełnosprawnym rodzeństwem;
- udzielanie informacji na temat stanu emocjonalnego i psychicznego niepełnosprawnego rodzeństwa, a także strategii radzenia sobie głównie z zachowaniami problemowymi;

²⁴ D. Kubacka-Jasiecka, *Interwencja w społeczności – trzeci nurt interwencji kryzysowej*, [w:] Tamże, s. 27-41.

- włączanie dzieci i młodzieży do grup wsparcia w formie online, dających możliwość rozmowy, przekazywania własnych emocji, opisu trudności, a także wsparcia w rozwiązywaniu codziennych sytuacji trudnych; motywowanie do utrzymywania kontaktu z tego typu grupami;

- dawanie czasu dla bycia tylko z własnym rodzicem, pełnej jego uwagi i zaangażowania, choćby miało to się odbywać w krótkich interwałach czasowych.

Działania te są konieczne w celu dodatkowego wsparcia rodzeństwa osób z niepełnosprawnością, które w czasie pandemii pogłębiło swoją często kryzysową sytuację, w jakiej się znajduje, przez co wiele wcześniej wypracowanych sposobów radzenia sobie z nią mogło zacząć zawodzić. W związku z tym niezmiernie ważne jest w tej sytuacji wspieranie całego systemu rodzinnego, aby każde ogniwo miało szansę przetrwać ten czas, znaleźć w sobie zasoby zmagazynowane na walkę z przeciwnościami losu tak, aby każdy wyszedł z tej sytuacji w dobrej kondycji emocjonalnej, psychicznej i społecznej.

Zamiast podsumowania

Jak potrzebne jest wsparcie rodzeństwa osób z niepełnosprawnością mogą świadczyć wypowiedzi tych dzieci, odnoszące się do sytuacji kryzysowej związanej z pandemią. Poniższe wypowiedzi uzyskano podczas przeprowadzonych wywiadów z rodzeństwem dzieci z niepełnosprawnością.

Teraz jest nie do wytrzymania. Jesteśmy cały czas razem, nie ma gdzie uciec. Mój brat ciągle wrzeszczy, marudzi, zaczepia się czy bije. Mam go dosyć, rodzice też (wypowiedź siostry młodszego brata z zespołem Downa).

Nigdy nie było łatwo, ale teraz, wie Pani, wszyscy są zdenerwowani cały czas. Mój brat jest jeszcze bardziej trudny, a ja muszę cały czas z nim być, go słuchać. Wynosić się do kuchni jak ma rehabilitację, tak normalnie byłam w szkole, a teraz tylko podaj to, podaj tamto, przypilnuj go i tak w kółko. A gdzie ja, nie żebym narzekała, ale wie Pani (wypowiedź siostry młodszego brata z mózgowym porażeniem dziecięcym sprzężonym z niepełnosprawnością intelektualną).

Sytuacja zamknięcia wiele zmieniła, wszystkie znane schematy Bartka zostały mu zabrane, co na początku powodowało rozdrażnienie u brata, nie mógł się na niczym skupić, czasem płakał, niszczył rzeczy, chciał iść do szkoły. Kolejna trudność jest związana z tym, że czas, który Bartek spędzał w szkole, mama mogła odpocząć, lub w spokoju zrobić zakupy. Musiałyśmy się podzielić obowiązkami: opieka nad Bartkiem i organizowanie mu czasu, terapia, zakupy, sprzątnięcie, moje studia. Z czasem wypracowaliśmy sobie nowy plan dnia tak, żeby każdy miał czas na wszystko. Ostatnie tygodnie Bartek radzi sobie naprawdę coraz lepiej, chyba się przyzwyczaił (wypowiedź siostry nastolatka z autyzmem).

BIBLIOGRAFIA

- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.
- Badura-Madej W., *Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej*, [w:] *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, red. W. Badura-Madej, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1999.
- Clarke S.A., Davies H., Jenney M., Glaser A., Eiser C., *Parental communication and children's behaviour following diagnosis of childhood leukaemia*, *Psycho-Oncology*, 2005, 14.
- Dołęga Z., *System rodzinny a samotność dzieci i młodzieży*, [w:] *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny*, red. J. Cichla, J. Herberger, B. Skwarek, Wydawnictwo Druk-Ar, Głogów 2010.
- Fisman S., Wolf L., Ellison D., Freeman T., *A longitudinal study of siblings of children with chronic disabilities*, *Canadian Journal of Psychiatry*, 2000, 45(4).
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- James R.K., Gilliland B.E., *Strategie interwencji kryzysowej*, Wydawnictwo Parpa, Warszawa 2004.
- Jezierska J., *Diagnoza w obszarze interwencji kryzysowej*, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2019, XXXVIII, 2.
- Jurkiewicz P., *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną. W drodze od osamotnienia do zaradności, zrozumiałości i sensowności*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Kaminsky L., Dewey D., *Psychosocial adjustment in siblings of children with autism*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 2002, 43, 2.
- Kubacka-Jasiecka D., Passowicz P., *Kryzys i interwencja – spojrzenie z perspektywy ekologiczno-systemowej*, [w:] *Interwencja kryzysowa. Konteksty indywidualne i społeczne*, red. D. Kubacka-Jasiecka, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2016.
- Ley K., *Rodzeństwo – miłość, nienawiść, solidarność*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2004.
- McHale S.M., Updegraff K.A., Feinberg M.E., *Siblings of Youth with Autism Spectrum Disorders: Theoretical Perspectives on Sibling Relationships and Individual Adjustment*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, 46(2).
- Prata J., Lawson W., Coelho R., *Stress factors in parents of children on the autism spectrum: an integrative model approach*, *International Journal of Clinical Neurosciences and Mental Health*, 2019, 6, 2.
- Pisula E., *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Poleszak W., Pyżalski J., *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa 2020.
- Sharpe D., Rossiter L., *Siblings of Children with a Chronic Illness: A Meta-Analysis*, *Journal of Pediatric Psychology*, 2002, 8.
- Skłodowski H., *Psychologiczne wyzwania kryzysu*, [w:] *Człowiek w kryzysie – psychospołeczne aspekty kryzysu*, red. H. Skłodowski, Wydawnictwo SWSPiZ, Łódź 2010.
- Smith L.O., Elder J.H., Storch E.A., Rowe M.A., *Predictors of sense of coherence in typically developing adolescent siblings of individuals with autism spectrum disorder*, *Journal of Intellectual Disability Research*, 2015, 59, 1.

- Sygulska K., Krupska M., *Kryzys w życiu człowieka*, Praca Socjalna, 2019, 6.
- Vermaes I.R., Susante A.M., Bakel H.J., *Psychological Functioning of Siblings in Families of Children with Chronic Health Conditions: A Meta-Analysis*, *Journal of Pediatric Psychology*, 2012, 37.
- Wałęcka-Matyja K., Przybylak A., *Sytuacja życiowa rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie rehabilitacji i resocjalizacji*, red. D. Müller, A. Sobczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Włodarczyk E., *Zdarzenie losowe i sytuacja kryzysowa*, [w:] *Człowiek wobec krytycznych sytuacji życiowych. Z teorii i praktyki pracy socjalnej*, red. E. Włodarczyk, I. Cytlak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Żyta A., *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Żyta A., *Badania nad rodzeństwem osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie zmian – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, [w:] *Pedagogika specjalna: różne poszukiwania – wspólna misja*, red. M. Bielska-Łach, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2009.
- Żyta A., *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością. Wspólne dorastanie. Dylematy. Wsparcie*, [w:] *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością*, red. J. Koral, Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa Bardziej Kochani, Warszawa 2013.

SYLWIA JASKULSKA

ORCID 0000-0002-3454-7894

BARBARA JANKOWIAK

ORCID 0000-0002-7660-2070

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

POSTAWY NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI WOBEK KSZTAŁCENIA NA ODLEGŁOŚĆ W CZASIE PANDEMII COVID-19

ABSTRACT. Jaskulska Sylwia, Jankowiak Barbara, *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19* [Teachers' Attitudes Toward Distance Education During the COVID-19 Outbreak]. *Studia Edukacyjne* nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 47-65. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.4

Despite the explosion of studies on social consequences of the COVID-19 outbreak, still little is known about the situation of teachers. This research report presents results of a study on teacher's attitudes toward distance education during the COVID-19 pandemic and their associations with selected characteristics related to the teacher's profession. The study consisted in answering questions in an online survey. Nearly eight hundred correctly completed surveys were collected. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was applied to compare differences between the variables. The results show that the lowest averages on a Likert-type scale describe the cognitive component of attitudes, and the highest ones describe the behavioral component. Awareness of problems with the implementation of the curriculum and basic tasks of the school in the form of a distance education result in teachers' competence increase and taking specific action. Gender and seniority are not associated with the teachers' attitudes toward distance education. The type of school and the level of education were associated with attitudes towards distance education. Special schools teachers had the worst experience with distance education. The possible implications of these outcomes are discussed.

Key words: distance education, COVID-19, attitudes toward distance education, teachers

Wprowadzenie

Kształcenie na odległość zostało w Polsce wprowadzone Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 20 marca 2020 r. w sprawie szczegó-

nych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 w marcu 2020 roku – dziewięć dni po zamknięciu z powodu epidemii COVID-19 szkół. W praktyce polegało ono na różnych formach synchronicznej i asynchronicznej pracy online. Zwykle uczniowie i uczennice oraz nauczyciele uczestniczyli w spotkaniach za pośrednictwem różnych, umożliwiających to platform, albo materiały, zadania i uczniowskie prace były przysyłane – również z wykorzystaniem różnych kanałów komunikacji¹. Wraz z tą zmianą pojawił się szereg nowych wyzwań. Mnożące się pytania o *możliwość realizacji w tych warunkach* programu nauczania, oceniania i egzaminowania uczniów, ale też budowania i podtrzymywania relacji wychowawczych, częściowe przejęcie zadań szkoły przez rodziny, nowe wymiary szkolnych nierówności wybrzmiewają w powstających w tym czasie tekstach² i znajdują odzwierciedlenie w prowadzonych badaniach³.

W prezentowanych w tym tekście badaniach wzięła udział grupa nauczycielek i nauczycieli o różnym stażu pracy, uczących na różnych etapach edukacji w różnych typach polskich szkół. Dostęp do sprzętu oraz innych technicznych udogodnień nauczycieli i uczniów nie były brane pod uwagę w tych badaniach, gdyż starano się wyjść poza obecne już w dostępnych analizach i debacie na temat kształcenia zdalnego problemy i przyjrzeć się sytuacji z innych perspektyw. Przedmiotem badania były nauczycielskie postawy wobec kształcenia na odległość⁴.

Badanie postaw jednostek umożliwia poznanie indywidualnego podejścia każdego człowieka, które jednak w określonych warunkach przekształcić się może w opinię publiczną, zaczynając determinować klimat społeczny, polityczny i kulturalny, który z kolei wpływa na życie poszczególnych jednostek⁵. W związku z tym poznanie ludzkich postaw jest warunkiem wyjaśnienia i przewidywania działania nie tylko poszczególnych osób, ale również grup społecznych. W przypadku relacjonowanych tu badań postawy nauczycieli wobec kształcenia na odległość wydają się kluczowe dla możliwości re-

¹ *Badanie edukacji zdalnej w czasie pandemii*, Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp: 02.06.2020].

² J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/>; M. Turczyk, S. Jaskulska, *Kształcenie na odległość a prawa dziecka – nowe wymiary szkolnej ekskluzji w czasach epidemii COVID-19*, *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2020 (w druku).

³ A. Buchner, M. Majchrzak, M. Wierzbicka, *Badanie edukacji zdalnej w czasie pandemii*, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>, [dostęp: 04.06.2020]; *Jak wygląda nauczanie zdalne w naszych domach?* <https://portal.librus.pl/rodzina/artykuly/nauczanie-zdalne-jak-wyglada-w-naszych-domach-pobierz-raport?> [dostęp: 04.06.2020].

⁴ S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19* <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport> [dostęp: 04.06.2020].

⁵ G. Bohner, M. Wanke, *Postawy i zmiany postaw*, Gdańsk 2004, s. 15.

alizacji zadań szkoły, która z dnia na dzień zmieniła swój charakter z tradycyjnych relacji w klasie szkolnej na relacje i edukację zapośredniczone przez media. W badaniach pedagogicznych często sięga się po kategorię postawy, która staje się perspektywą oglądu nauczycielskiej rzeczywistości. Badane są postawy wobec codzienności szkoły, możliwości i kierunków jej zmiany, wobec uczniów i uczennic o specyficznych właściwościach (specjalne potrzeby edukacyjne, uczniowie sprawiający trudności wychowawcze), postawy wobec polityki oświatowej i tym podobne⁶.

Zgodnie z przyjętą definicją postawy uznano, że jest ona zawsze czyjaś i wobec czegoś i że składa się z trzech komponentów: poznawczego, rozumianego jako przekonania i wiedza o obiekcie postawy; behawioralnego, czyli mniej lub bardziej jednorodnego zespołu dyspozycji do zachowania się w określony sposób wobec obiektu postawy i emocjonalnego, który wyraża się w postaci dodatnich i ujemnych emocji towarzyszących wyobrażeniu przedmiotu postawy⁷. Postawa nauczycieli wobec kształcenia na odległość to przekonania na temat tej formy działania szkoły, stosunek emocjonalny do niej i działania, które podejmują, gotowość do ich podejmowania i ocena trudności związanych z wcielaniem tego kształcenia w życie oraz własnych kompetencji w tym zakresie. W tekście zostaną zaprezentowane wyniki badań z dyskusją i zaznaczeniem ich ograniczeń, poprzedzone zarysem przyjętej metodologii.

Metody

Cel

Celem prowadzonych badań było: 1) zdiagnozowanie i opisanie postaw wobec kształcenia zdalnego w czasie pandemii COVID-19 w trzech komponentach (poznawczym, behawioralnym, emocjonalnym) i 2) eksploracja zależności pomiędzy wybranymi aspektami funkcjonowania zawodowego a postawami wobec kształcenia zdalnego w czasie pandemii COVID-19.

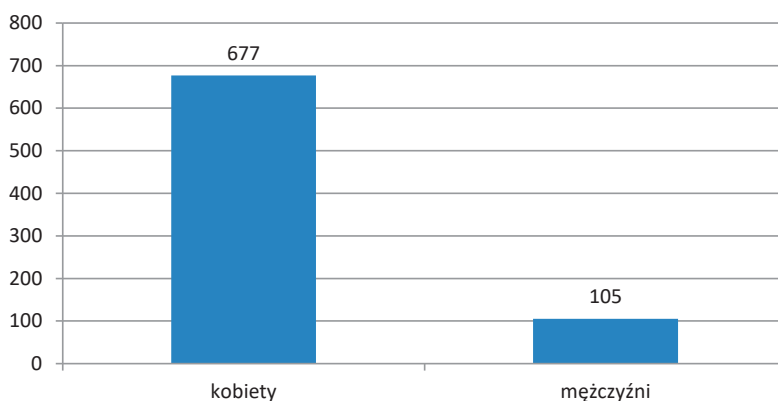
⁶ Zob. M. Czajkowska, *Postawy nauczycieli matematyki wobec zmian w edukacji*, Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne, 2015, 3, s. 81-94; G. Kosiba, E. Madejski, *Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, Forum Oświatowe, 2014, 26(52), s. 101-112; J. Kossewska, *Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 2000; P. Ratajczak, *Postawy nauczycieli wobec niezdyscyplinowania uczniów*, Studia Edukacyjne, 2015, 34, s. 167-176; M. Skura, *Postawy nauczycieli szkoły specjalnej wobec osób z niepełnosprawnością*, Szkoła Specjalna, 2015, 1, s. 28-46.

⁷ M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Warszawa 1976, s. 12-22; E.W. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.

Uczestnicy i uczestniczki

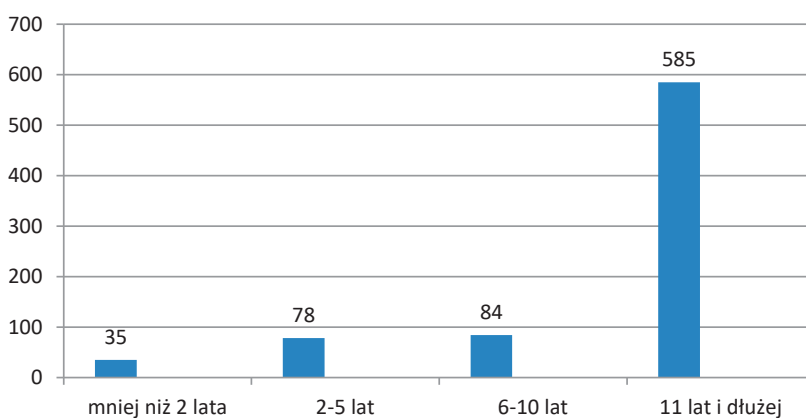
Dobór do grupy badanej był celowy (nauczyciele/ki prowadzący zajęcia zdalne) i ochotniczy. W konsekwencji takiego doboru, a także ze względu na strukturę szkolnictwa i specyfikę demograficzną zatrudnienia w zawodzie nauczyciela w Polsce, w próbie przeważają:

- kobiety nad mężczyznami (677 kobiet i 105 mężczyzn);



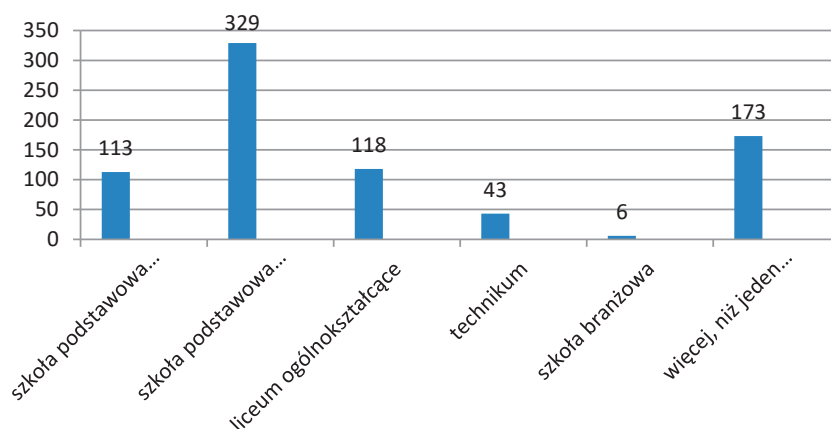
Ryc. 1. Zróżnicowanie badanej grupy ze względu na płeć

- osoby z najdłuższym stażem zawodowym: większość badanych osób pracowało w zawodzie powyżej 11 lat (585 osoby), 6-10 lat – 84 osoby, 2-5 lat – 78 osób i krócej niż 2 lata – 35 osób;



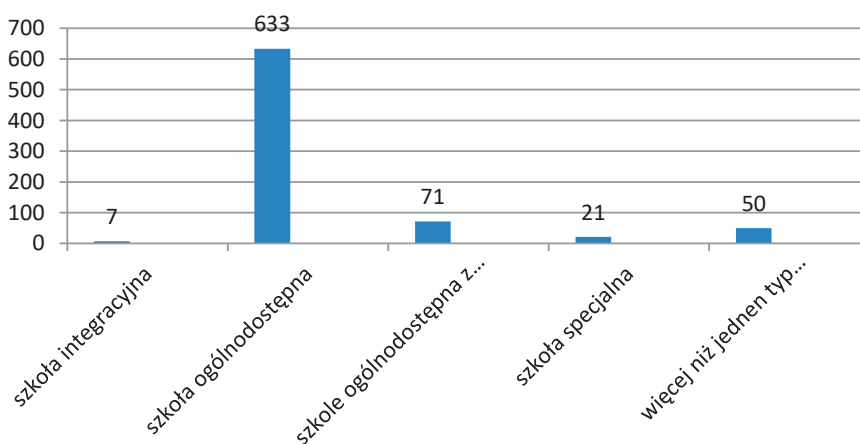
Ryc. 2. Zróżnicowanie badanej grupy ze względu na staż pracy w zawodzie nauczyciela

- nauczycielki i nauczyciele zatrudnieni w szkołach podstawowych: większość z klas 4-8 (329 osób) i klas 1-3 (113 osób), a także liceów ogólnokształcących (118 osób), techników (43 osoby), szkół branżowych (6 osób). Aż 173 nauczycieli/lek pracowało w więcej niż jednym typie szkół;



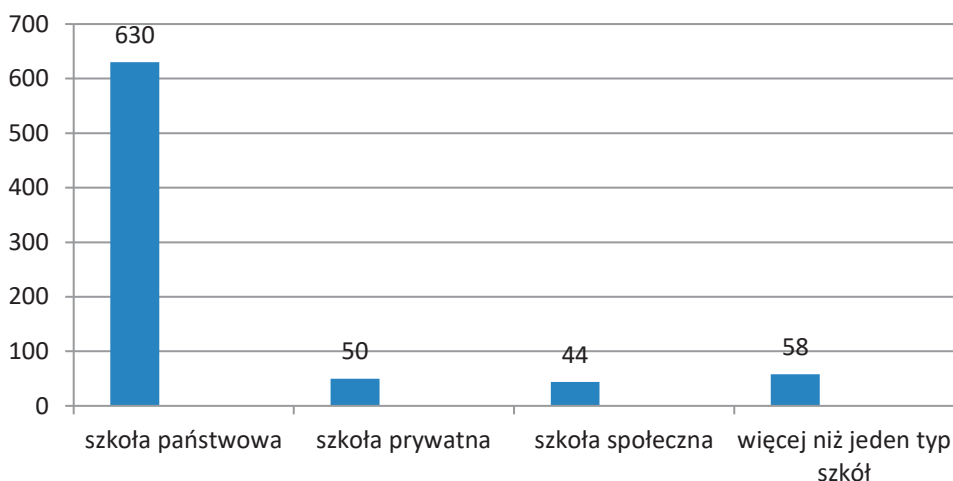
Ryc. 3. Zróżnicowanie badanej grupy ze względu na miejsce pracy (szczebel edukacyjny)

- nauczycielki i nauczyciele zatrudnieni w szkołach ogólnodostępnych: szkoły ogólnodostępne - 633 osób, ogólnodostępne z oddziałami specjalnymi/integracyjnymi - 71 osób, szkoły specjalne - 21 osób, integracyjne - 7 osób, 50 nauczycieli/lek pracowało w różnych rodzajach szkół;



Ryc. 4. Zróżnicowanie badanej grupy ze względu na miejsce pracy (rodzaj szkoły)

– nauczycielki i nauczyciele zatrudnieni w szkołach państwowych: szkoły państwowe – 630 osób, następnie prywatne – 50 osób, społeczne – 44 osoby. 58 nauczycieli pracowało w więcej niż jednym typie szkół.



Ryc. 5. Zróżnicowanie badanej grupy ze względu na miejsce pracy (szczebel edukacyjny)

Procedura

Etap selekcyjny. Do badań kwalifikowani/ne byli/łe nauczyciele/ki prowadzący zajęcia zdalne. Ankieta dostępna była od 21 kwietnia do 18 maja 2020 roku, udostępniana na portalu społecznościowym Facebook, na stronach: *Ja Nauczyciel'ka*, *Rok Relacji w Edukacji*, *Sylvia Jaskulska – Spotkania Edukacyjne* i udostępniana przez użytkowników i użytkowniczki portalu, a także rozsyłana drogą mailową do szkół.

Etap właściwy. Polegał na anonimowych badaniach kwestionariuszowych online. Kwestionariusz składał się z metryczki, części dotyczącej postaw wobec kształcenia zdalnego (12 pytań), skali prosperowania (8 pytań) i jednego pytania otwartego. Na początku kwestionariusza były umieszczone informacje, do kogo kierowane jest badanie (do czynnych zawodowo nauczycielek i nauczycieli pracujących w szkołach i prowadzących zajęcia zdalne), o celu badania, czasie jego trwania, prawach uczestników badań takich, jak: informacje o tym, że badanie jest anonimowe, dobrowolne i że w każdym momencie można się z niego wycofać bez podawania powodu, a wszystkie podane informacje są poufne oraz że drogą e-mailową można zadawać pytania dotyczące roli badanego z prowadzonym badaniem. Podany był także kontakt mailowy do prowadzących badanie. Na końcu zaproszenia do badania podana była informacja, że jeśli wyraża się zgodę na uczestnictwo, należy przejść do pytań właściwych.

Etap opracowania wyników. Polegał na statystycznym opracowaniu wyników (z użyciem pakietu statystycznego SPSS) oraz ich interpretacji.

Operacjonalizacja zmiennych

Postawy nauczycieli wobec kształcenia zdalnego badane były z użyciem autorskiego kwestionariusza zawierającego 12 par stwierdzeń (po 4 pary do każdego z komponentów postawy – poznawczego, afektywnego, behawioralnego). Korzystając ze skali typu Likerta z poziomami od 1 do 7, respondenci wskazywali, w jakim stopniu się z tymi stwierdzeniami zgadzają.

Wybrane aspekty funkcjonowania zawodowego określone były w kilku aspektach: stażu pracy, miejsca zatrudnienia ze względu na etap kształcenia, miejsca zatrudnienia ze względu na rodzaj szkoły, miejsca zatrudnienia ze względu na typ szkoły.

Analiza danych

Do porównania rozkładów zmiennych i czynników je różnicujących zastosowano analizę wariancji dla wielu zmiennych (MANOVA). W sytuacji koniecznej uruchomiono test post-hoc Bonferroniego (*p-Bonferroniego*). Przyjęty poziom istotności to $\alpha = 0,05$.

Wyniki

Postawy nauczycieli i nauczycielek wobec kształcenia zdalnego

W zakresie każdego z trzech komponentów postaw badani mogli uzyskać od 4 do 28 punktów (4 pytania, 7-punktowa skala). W sumie postawy nauczycieli wobec kształcenia na odległość określono przyjmując za maksimum 84 a minimum 12 punktów. W opisie wyników tak dla postawy, jak i poszczególnych jej komponentów oraz obliczeniach statystycznych odnosimy się do średnich punktów (od 1 do 7).

Poznawczy komponent postawy

Aspekty kształcenia na odległość, które zostały wzięte pod uwagę odpowiadały trzem podstawowym funkcjom szkoły (kształcenie, wychowanie, opieka)⁸ oraz podnoszonego w debacie nad kształceniem na odległość problemu pogłębiania się różnic między uczniami⁹.

⁸ Ustawa z 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (DzU 2020, poz. 374) oraz akty wykonawcze do ustawy; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. *w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, DzU z 2017 r., poz. 356.

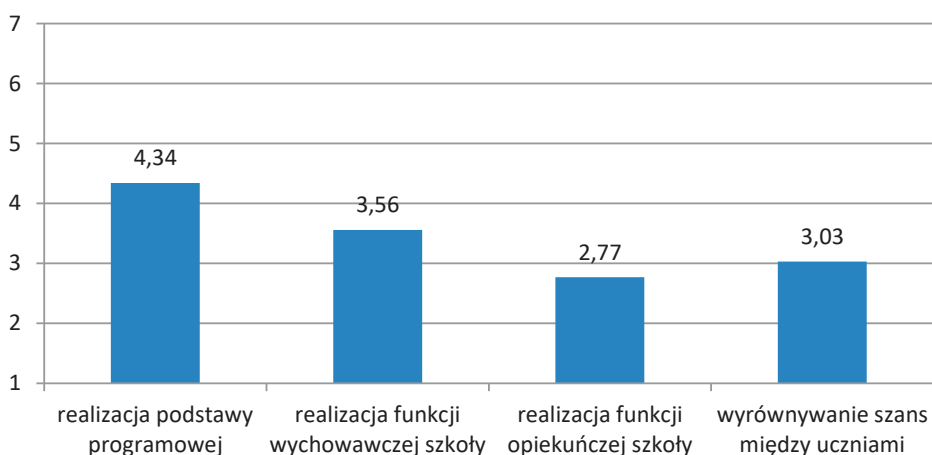
⁹ Ponadto, brakujący tekst 9 przypisu do art. Jaskulska Sylwia, Jankowiak Barbara: P. Plichta, Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/>; M. Turczyk, S. Jaskulska, *Kształcenie na odległość a prawa dziecka – nowe wymiary szkolnej ekskluzji w czasach epidemii COVID-19*, *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2020 (w druku).

Badani zaznaczali odpowiedzi na 7-stopniowej skali, odnosząc się do stwierdzeń, że kształcenie na odległość: 1) pozwala z powodzeniem realizować podstawę programową – uniemożliwia realizację z powodzeniem podstawy programowej; 2) pozwala z powodzeniem realizować działalność wychowawczą szkoły – uniemożliwia realizację z powodzeniem działalności wychowawczej szkoły; 3) pozwala z powodzeniem realizować działalność opiekuńczą szkoły – uniemożliwia realizację z powodzeniem działalności opiekuńczej szkoły; 4) wyrównuje różnice między uczniami – pogłębia różnice między uczniami. Procentowy rozkład odpowiedzi przedstawiony został w tabeli 1.

Tabela 1

Komponent poznawczy postawy – procentowy rozkład odpowiedzi

Kształcenie na odległość		(1) uniemożliwia realizację z powodzeniem podstawy programowej/ (7) pozwala z powodzeniem realizować podstawę programową	(1) uniemożliwia realizację z powodzeniem działalności wychowawczej szkoły/ (7) pozwala z powodzeniem realizować działalność wychowawczą szkoły	(1) uniemożliwia realizację z powodzeniem działalności opiekuńczej szkoły/ (7) pozwala z powodzeniem realizować działalność opiekuńczą szkoły	(1) pogłębia różnice między uczniami/ (7) wyrównuje różnice między uczniami
1	N	27	80	258	186
	%	3	10	33	24
2	N	88	178	222	178
	%	11	23	28	23
3	N	117	142	68	106
	%	15	18	9	14
4	N	205	149	67	170
	%	26	19	9	22
5	N	134	105	59	61
	%	17	13	8	8
6	N	128	98	58	42
	%	16	13	7	5
7	N	83	30	50	39
	%	11	4	6	5



Ryc. 6. Komponent poznawczy postawy (średnie)

Ogólna średnia dla komponentu poznawczego postawy to 3,42 (min. 1, max. 7). Nauczycielki i nauczyciele są przekonani w wyższym stopniu, że można realizować w czasie kształcenia zdalnego podstawę programową, niż wychowawczą, a szczególnie opiekuńczą funkcję szkoły. Nauczyciele i nauczycielki wyrazili także opinie, że nauczanie zdalne raczej pogłębia różnice między uczniami i uczennicami, niż je wyrównuje.

Behawioralny komponent postawy

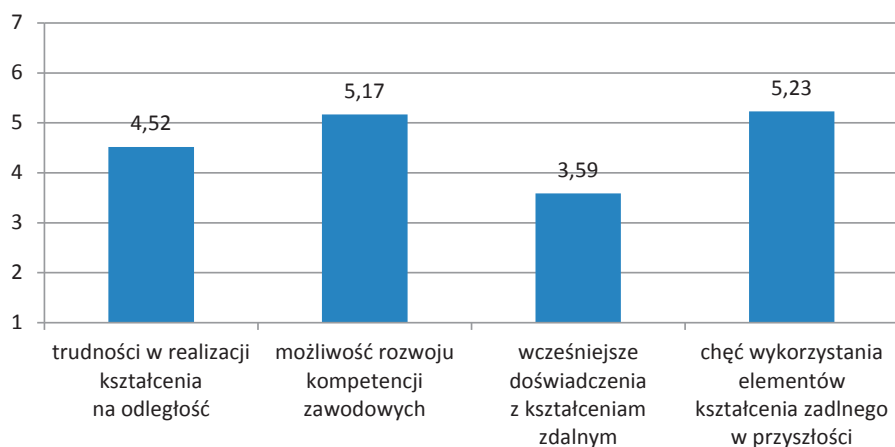
Komponent behawioralny tworzą deklaracje na temat działań podejmowanych przed pandemią COVID-19, przewidywań w odniesieniu do wykorzystania nabywanych w tym czasie umiejętności w przyszłości, ocena wzrostu własnych kompetencji zawodowych i doświadczanych w realizacji kształcenia zdalnego trudności. Stwierdzenie, do których odnosili się badani, to kształcenie na odległość: 1) nie przysparza mi trudności – przysparza mi trudności; 2) pozwala mi rozwijać kompetencje zawodowe – ogranicza rozwój moich kompetencji zawodowych; 3) nie jest mi obce – wdrażałem/am już jego elementy w mojej pracy – jest mi obce – nigdy nie wdrażałem/am jego elementów w mojej pracy; 4) na pewno wykorzystam je w pracy w przyszłości – na pewno nie wykorzystam go w pracy w przyszłości, jeśli nie będzie znów takiej konieczności.

Ogólna średnia dla tego komponentu to 4,63 (min. 1, max. 7). Nauczyciele, choć nie mieli wielu doświadczeń z kształceniem zdalnym przed pandemią COVID-19, deklarują chęć wykorzystania nowych umiejętności w przyszłości oraz mają poczucie rozwoju własnych kompetencji zawodowych. Ponadto, kształcenie na odległość raczej nie przysparza im trudności.

Tabela 2

Komponent behawioralny postawy – procentowy rozkład odpowiedzi

Kształcenie na odległość		(1) przysparza mi trudności/ (7) nie przysparza mi trudności	(1) ogranicza rozwój moich kompetencji zawodowych/ (7) pozwala mi rozwijać kompetencje zawodowe	(1) jest mi obce – nigdy nie wdrażałem/am jego elementów w mojej pracy/ (7) nie jest mi obce – wdrażałem/am już jego elementy w mojej pracy	(1) na pewno nie wykorzystam go w pracy w przyszłości, jeśli nie będzie znów takiej konieczności/ (7) na pewno wykorzystam je w pracy w przyszłości
1	N	54	28	200	30
	%	7	4	26	4
2	N	81	44	119	42
	%	10	6	15	5
3	N	130	43	73	57
	%	17	5	9	7
4	N	123	159	107	120
	%	16	20	14	15
5	N	84	108	86	123
	%	11	14	11	16
6	N	157	180	86	158
	%	20	23	11	20
7	N	153	220	111	252
	%	20	28	14	32



Ryc. 7. Komponent behawioralny postawy (średnie)

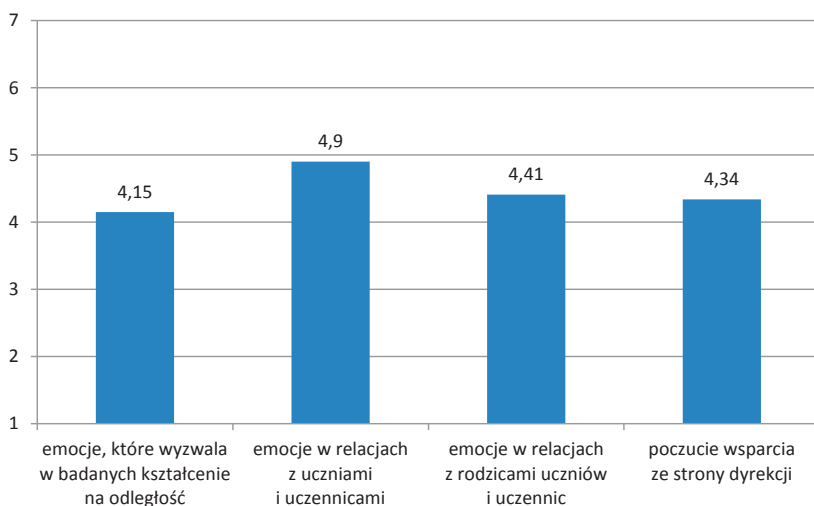
Emocjonalny komponent postawy

Ostatnim elementem postawy jest stosunek emocjonalny badanych osób do kształcenia na odległość. Uwzględniono emocje w relacjach z najważniejszymi podmiotami – uczniami, ich rodzicami, a także poczucie wsparcia ze strony dyrekcji. Stwierdzenia, do których odnosili się nauczyciele i nauczycielki, były takie, że kształcenie na odległość: 1) wyzwała we mnie negatywne emocje – wyzwała we mnie pozytywne emocje; 2) sprawia, że odczuwam negatywne emocje w relacjach z uczniami i uczennicami – sprawia, że odczuwam pozytywne emocje w relacjach z uczniami i uczennicami; 3) sprawia, że odczuwam negatywne emocje w relacjach z rodzicami uczniów i uczennic – sprawia, że odczuwam pozytywne emocje w relacjach z rodzicami uczniów i uczennic; 4) sprawia, że odczuwam brak wsparcia ze strony dyrekcji szkoły – sprawia, że odczuwam wsparcie ze strony dyrekcji szkoły.

Tabela 3

Komponent emocjonalny postawy – procentowy rozkład odpowiedzi

Kształcenie na odle- głość		(1) wyzwała we mnie negatywne emocje/ (7) wyzwała we mnie pozytywne emocje	(1) sprawia, że odczuwam negatywne emocje w rela- cjach z uczniami i uczennicami/	(1) sprawia, że odczuwam ne- gatywne emocje w relacjach z ro- dzicami uczniów i uczennic/	(1) sprawia, że odczuwam brak wsparcia ze strony dyrekcji szkoły/
			(7) sprawia, że odczuwam pozytywne emocje w rela- cjach z uczniami i uczennicami	(7) sprawia, że odczuwam po- zytywne emocje w relacjach z ro- dzicami uczniów i uczennic	(7) sprawia, że odczuwam wsparcie ze strony dyrekcji szkoły
1	N	56	24	26	97
	%	7	3	3	12
2	N	97	37	67	85
	%	12	5	9	11
3	N	99	56	80	74
	%	13	7	10	9
4	N	232	216	282	150
	%	30	28	36	19
5	N	109	126	117	100
	%	14	16	15	13
6	N	97	187	133	128
	%	12	24	17	16
7	N	92	136	77	148
	%	12	17	10	19

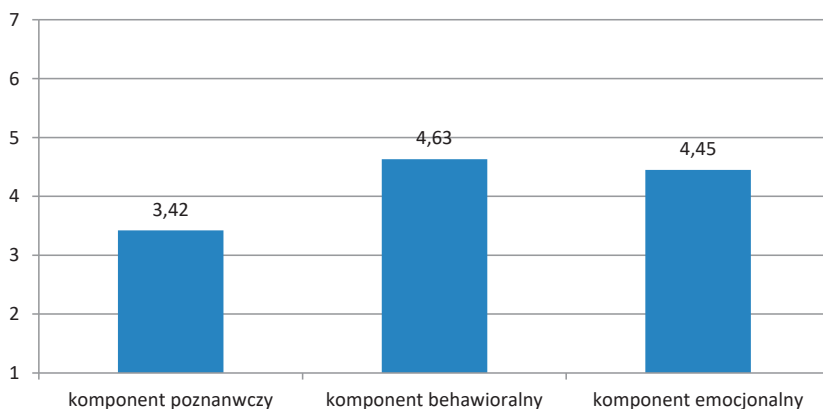


Ryc. 8. Ukształtowanie komponentu emocjonalnego postawy

Średnia dla całego komponentu to 4,45 (min. 1, max. 7). Nauczycielki i nauczyciele odczuwają raczej pozytywne niż negatywne emocje wobec różnych aspektów kształcenia na odległość. Najlepiej respondenci i respondentki ocenili emocje, których doświadczają w relacjach z uczniami.

Struktura postawy wobec kształcenia na odległość

Ryc. 9. Struktura postawy



Ogólna średnia 4,17 punktów (min. 1, max. 7) każe wnioskować, że postawa nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość jest przeciętna.

Porównanie średnich dla każdego z komponentów wzbogaca ten wniosek o inne – nauczycielki i nauczyciele raczej negatywnie widzą możliwość realizacji w ten sposób podstawowych zadań szkoły i wyrównywania szans między uczniami, nie są więc przekonani do kształcenia na odległość. Jednocześnie nauczyciele i nauczycielki podjęli działania, z których są zadowoleni i odczuwają raczej pozytywne emocje wobec różnych aspektów edukacji na odległość (szczególnie wobec kontaktów ze swoimi uczniami i uczennicami).

Wybrane aspekty funkcjonowania zawodowego a postawy wobec kształcenia zdalnego

W dalszej kolejności poddano analizie związek pomiędzy postawami wobec kształcenia na odległość a wybranymi aspektami funkcjonowania zawodowego nauczycieli i nauczycielek takimi, jak staż pracy czy miejsce zatrudnienia. Uzyskano także wyniki wskazujące na różnice w postawach między kobietami a mężczyznami ($F = 4,738$, $p < 0,05$). Nauczyciele mają statystycznie istotnie wyższą ogólną średnią punktów (4,22), niż nauczycielki (4,180).

Staż pracy

Zmienna ta nie różnicuje żadnego z komponentów postaw.

Miejsce zatrudnienia ze względu na etap kształcenia

Zaobserwowano efekt główny etapu kształcenia, na którym pracuje nauczyciel na emocje odczuwane w relacjach z rodzicami uczniów i uczennic ($F = 2,651$, $p < 0,05$) w tym sensie, że nauczycielki i nauczyciele pracujący w szkole podstawowej w klasach I-III czują, że kształcenie na odległość wywołuje w nich pozytywne emocje w tej relacji statystycznie istotnie częściej, niż nauczyciele szkoły podstawowej (klasy IV-VIII) (różnica średnich = 0,91, p -Bonferroniego $< 0,05$) i liceum (różnica średnich = 1,08, p -Bonferroniego $< 0,05$).

Miejsce zatrudnienia ze względu na rodzaj szkoły

Okazało się, że postawy nauczycieli i nauczycielek wobec kształcenia na odległość najbardziej różnicuje rodzaj szkoły, w której pracują. Najniższe średnie w wielu zakresach opisują postawy nauczycielek i nauczycieli zatrudnionych w szkołach specjalnych.

A zatem, efekt rodzaju szkoły zaobserwowano dla elementów postawy: przekonania, że kształcenie na odległość sprzyja wyrównywaniu szans uczniów ($F = 2,438$, $p < 0,05$), poczucia zakresu doświadczanych przez nauczycielki i nauczycieli trudności ($F = 3,716$, $p < 0,01$), przekonania, na ile zwiększa się w sytuacji nauczania na odległość zakres posiadanych przez na-

uczycieli kompetencji zawodowych ($F = 2,533$, $p < 0,05$) i przekonania, na ile nowe kompetencje wykorzysta się w przyszłości ($F = 3,512$, $p < 0,01$), a także ogólnej średniej postawy ($F = 4,584$, $p < 0,01$) i średnich punktów komponentu poznawczego ($F = 3,086$, $p < 0,05$), behawioralnego ($F = 3,888$, $p < 0,01$) i emocjonalnego ($F = 2,806$, $p < 0,05$).

Deklarując swoje przekonania na temat możliwości wyrównywania szans uczniów w kształceniu na odległość, nauczycielki i nauczyciele ze szkół specjalnych uzyskali średnią punktów 1,88 na 7 możliwych, podczas gdy z innych rodzajów szkół przynajmniej o jeden punkt więcej, a pracujący w kilku rodzajach szkół średnio aż 3,51 punktów (p -Bonferroniego $< 0,05$).

Statystycznie istotnie różnią się też średnie opisujące trudności, których doświadczają nauczycielki i nauczyciele szkół specjalnych (2,83) oraz innych rodzajów szkół: integracyjnych (6,25; różnica średnich 3,41, p -Bonferroniego $< 0,05$); ogólnodostępnych (4,81; różnica średnich 1,98, p -Bonferroniego $< 0,005$); więcej, niż jednego rodzaju szkół (5,02; różnica średnich 2,18, p -Bonferroniego $< 0,005$). W znacznie mniejszym stopniu ta grupa dostrzega też możliwość wykorzystania nowych kompetencji w przyszłości. Średnia osób zatrudnionych w szkołach specjalnych to 3,82, podczas gdy: w szkołach ogólnodostępnych 5,55 (różnica średnich 1,73, p -Bonferroniego $< 0,005$), w więcej niż jednym typie szkół 5,47 (różnica średnich 1,66, p -Bonferroniego $< 0,05$). Różnią się też wyniki dla szkół ogólnodostępnych (5,55) i ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi/specjalnymi (4,81; różnica średnich 1,13, p -Bonferroniego $< 0,01$).

Ponieważ zaobserwowano wiele istotnych statystycznie zależności między rodzajem szkoły a średnimi dla poszczególnych komponentów postawy, wszystkie analizowane średnie zostały zebrane w tabeli 4.

Tabela 4

Komponenty postawy a rodzaj szkoły

Miejsce zatrudnienia nauczyciela/ nauczycielki	Poznawczy komponent postawy	Behawioralny komponent postawy	Emocjonalny komponent postawy	Postawa suma
Szkoła integracyjna	4,04	5,59	4,94	4,86
Szkoła ogólnodostępna	3,41	4,77	4,59	4,26
Szkoła ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi/specjalnymi	3,26	4,12	3,99	3,79
Szkoła specjalna	2,40	3,56	4,10	3,36
Więcej niż jeden typ szkół	3,63	5,06	4,75	4,48

Średnie osób pracujących w szkołach specjalnych są najniższe, istotnie statystycznie różnią się:

- w zakresie komponentu poznawczego średnie osób pracujących w szkołach specjalnych i więcej niż jednym typie szkoły (różnica średnich 1,22, p -Bonferroniego $< 0,05$);

- w zakresie komponentu behawioralnego średnie osób pracujących w szkołach specjalnych i integracyjnych (różnica średnich 2,03, p -Bonferroniego $< 0,05$); specjalnych i ogólnodostępnych (różnica średnich 1,20, p -Bonferroniego $< 0,05$); specjalnych i więcej niż jednym typie szkół (różnica średnich 1,50, p -Bonferroniego $< 0,01$); szkółach z oddziałami specjalnymi/integracyjnymi i więcej niż jednym typie szkół (różnica średnich 0,93, p -Bonferroniego $< 0,05$);

- w zakresie ogólnej średniej postawy średnie osób pracujących w szkołach specjalnych i integracyjnych (różnica średnich 1,50, p -Bonferroniego $< 0,05$); specjalnych i ogólnodostępnych (różnica średnich 0,90, p -Bonferroniego $< 0,05$); szkółach z oddziałami specjalnymi/integracyjnymi i więcej niż jednym typie szkół (różnica średnich 0,69, p -Bonferroniego $< 0,05$); specjalnych i więcej niż jednym typie szkół (różnica średnich 1,12, p -Bonferroniego $< 0,005$).

Miejsce zatrudnienia ze względu na typ szkoły

Zaobserwowano efekt główny typu szkoły na przekonania nauczycieli i nauczycielek na temat możliwości realizacji w czasie nauczania na odległość podstawy programowej ($F = 3,94$, $p < 0,01$) – statystycznie istotnie różnią się średnie nauczycieli zatrudnionych w szkołach państwowych (4,02) i prywatnych (5,03) (różnica średnich 1,01, p -Bonferroniego $< 0,01$) i na odczuwane wsparcie ze strony dyrekcji ($F = 4,38$, $p < 0,01$) – statystycznie istotnie różnią się średnie nauczycieli zatrudnionych w szkołach państwowych (3,90) i społecznych (5,50) (różnica średnich 1,60, p -Bonferroniego $< 0,005$).

Dyskusja

Nauczyciele i nauczycielki dostrzegają problemy, które wiążą się z realizacją funkcji szkoły w zmienionych przez przejście na kształcenie zdalne warunkach, co znajduje potwierdzenie w niskich wynikach komponentu poznawczego postawy. Stan ten można uzasadniać w dwójnasób. Po pierwsze, odnosząc się do wyników dla poszczególnych elementów komponentu poznawczego. O ile badane osoby dostrzegają możliwość realizacji w tych warunkach podstawy programowej, o tyle co do realizacji działań wychowawczych i opiekuńczych mają mniejsze przekonanie – a nawet bardzo niskie. Średnia dla stwierdzenia: 1) *uniemożliwia realizację z powodzeniem działalności opiekuńczej szkoły* – (7) *pozwała z powodzeniem realizować działalność opiekuńczą*

szkoły jest najniższą ze wszystkich w całym badaniu. Niskie wyniki w obszarze komponentu poznawczego mogą być wskaźnikiem tego, że nauczyciele dostrzegają problem.

Warto w tym miejscu dodać, że wśród wniosków z badań *Edukacja zdalna w czasie pandemii* prowadzonych przez Centrum Cyfrowe znalazł się ten, że

nauczyciele zwracają uwagę na fakt, że brak empatii i elastyczności przejawiający się stawianiem na pierwszym miejscu podstawy programowej, a nie zdrowia psychicznego dzieci i rodziców, a także ich samych jest poważnym błędem¹⁰.

Nastawienie ustawodawców na realizację dydaktycznej funkcji szkoły i niedowartościowanie pozostałych jej zadań przekłada się na codzienność kształcenia na odległość i może mieć długofalowe konsekwencje. Problem ograniczenia wychowawczo-opiekuńczej funkcji szkoły na rzecz funkcji dydaktycznej nie jest w odniesieniu do edukacji szkolnej zagadnieniem nowym¹¹, ale w czasie kryzysu potęguje trudną sytuację, w której znajdują się niektórzy uczniowie, których rodziny nie zapewniają bezpieczeństwa i opieki.

Drugi kierunek interpretacji zdiagnozowanego stanu ma źródło w sposobie rozumienia, czym jest postawa i jak się ona kształtuje. Respondenci i respondentki uzyskali wysokie wyniki w komponencie behawioralnym postawy (szczególnie w aspekcie możliwości wykorzystania kształcenia online w pracy w przyszłości oraz rozwoju własnych kompetencji zawodowych) i dość wysokie w komponencie emocjonalnym (szczególnie ze względu na pozytywne uczucia, jakich doświadczają w kontaktach z uczniami i uczennicami). Uzyskane wyniki wydają się zrozumiałe w zaistniałej sytuacji, w której nauczycielki i nauczyciele musieli zaangażować się w nową formę edukacji bez względu na wcześniejsze doświadczenia, własne poglądy na ten temat i posiadane kompetencje. Nie dziwi więc, że w komponencie poznawczym uzyskują niższe wyniki, niż w pozostałych. Jednocześnie respondenci i respondentki podjęli działania, które dały im szansę rozwinąć kompetencje zawodowe, uzyskać kontrolę nad trudną sytuacją zawodową i w związku z tym doświadczyć pozytywnych emocji. Nauczyciele i nauczycielki dobrze oceniają własną aktywność, stąd wysokie wyniki komponentu behawioralnego i pozytywne odczucia (komponent emocjonalny). Wobec takich wyników powstaje pytanie, czy przedłużająca się sytuacja, w której nauczyciele będą podejmować

¹⁰ *Badanie edukacji zdalnej w czasie pandemii*, Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>, s. 37, [dostęp: 04.06.2020].

¹¹ S. Jaskulska, *Ocenianie zachowania uczniów na stopień. Szkolna obsesja porządku w świetle matematycznej teorii chaosu*, Podstawy Edukacji, 2015, 8, s. 187-197; R. Nawrocki, *Edukacja jako pole gry*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Warszawa 2016; M. Żytko, *Edukacja w ramionach standaryzacji – czy autonomia jest jeszcze możliwa?* Czas Kultury, 2020, 1.

kształcenie na odległość nie doprowadzi do modyfikacji ich przekonań na jego temat, gdyż po pierwsze wdrożą nowe rozwiązania w swojej pracy, a po drugie – ponieważ w pewnych okolicznościach to podejmowanie działań może kształtować postawy. O postawie opartej na komponencie behawioralnym mówimy wtedy, gdy początkowa postawa jest niejasna oraz wieloznaczna i jednostka wnioskuje o niej na podstawie własnego zachowania¹². Nauczycielki i nauczyciele w większości nie podejmowali wcześniej nauczania zdalnego, więc mogli nie mieć ukształtowanych poglądów na jego temat i teraz podejmując działania edukacyjne na odległość, zaczynają kształtować własne przekonania na jego temat. Aby przekonania nauczycielek i nauczycieli stały się bardziej pozytywne, muszą jednak pokonać trudności w nauczaniu zdalnym, których obecnie doświadczają. W innym przypadku własną aktywność mogą tłumaczyć wyłącznie koniecznością wynikającą z zaistniałej sytuacji.

Analiza związku pomiędzy wybranymi aspektami funkcjonowania zawodowego nauczycielek i nauczycieli a postawami wobec kształcenia na odległość wykazała, że staż pracy nie różnicuje ich postaw. Najbardziej różnicuje je rodzaj szkół, w których są zatrudnieni badani – wyraźnie negatywnie wyróżnia się obraz sytuacji zarysowany przez nauczycieli szkół specjalnych. Już samo nauczanie w grupach silnie zróżnicowanych w aspekcie możliwości i potrzeb uczniów jest dla nauczycieli dużym wyzwaniem. Efektywność tego procesu zależy od dostosowania kształcenia do zróżnicowanych potrzeb i wymaga stosowania elastycznych rozwiązań oraz indywidualizacji pracy. Uczniowie z niepełnosprawnościami wymagają niejednokrotnie intensywnego, bezpośredniego nauczania niektórych umiejętności¹³, co może być szczególnie trudne podczas edukacji na odległość. Przeprowadzanie lekcji tematycznych online dla grup o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych może być więc dużym wyzwaniem, a brak osobistego kontaktu, który jest podstawą pracy w takich grupach, z pewnością rzutuje na codzienność kształcenia na odległość w szkołach specjalnych. Istnieje potrzeba objęcia szczegółowymi badaniami nauczycieli i nauczycielek tych szkół.

Skupianie się w dyskursie na temat kształcenia na odległość na problemach organizacyjnych, technicznych i na ocenianiu szkolnym jest ważne, bo to realne troski nauczycielki, dyrektorów szkół, rodziców i uczniów. Nie powinno jednak przysłańiać innych istotnych wątków, jak nowe wymiary wykluczenia (związane nie tyle z dostępem do Internetu czy komputera, co z utratą wychowawczego i opiekuńczego wsparcia szkoły)¹⁴, czy takich pozy-

¹² E.W. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna*, s. 333.

¹³ G. Szumski, *Zróżnicowane grupy uczniów – jakie problemy?* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumowski, Warszawa 2019.

¹⁴ P. Plichta, *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy*

tywnych aspektów, jak nabywanie przez uczniów i nauczycieli nowych kompetencji, wzmacnianie więzi, czy wykorzystanie potencjału nowej sytuacji do budowania relacji¹⁵.

Ograniczenia

W celu wzmocnienia uzyskanych wniosków z części zależnościowej badań należy przeprowadzić badania na bardziej zróżnicowanej, ze względu na brane pod uwagę cechy, próbie.

Podziękowania

Dziękujemy osobom, które wzięły udział w badaniu.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E.W., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.
- Badanie edukacji zdalnej w czasie pandemii, Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>.
- Bohner G., Wanke M., *Postawy i zmiany postaw*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M., *Badanie edukacji zdalnej w czasie pandemii*, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>.
- Czajkowska M., *Postawy nauczycieli matematyki wobec zmian w edukacji*, Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne, 2015, 3.
- Jak wygląda nauczanie zdalne w naszych domach? <https://portal.librus.pl/rodzina/artykuly/nauczanie-zdalne-jak-wyglada-w-naszach-domach-pobierz-raport>.
- Jaskulska S., *Ocenianie zachowania uczniów na stopień. Szkolna obsesja porządku w świetle matematycznej teorii chaosu*, Podstawy Edukacji, 2015, 8.
- Jaskulska S., Jankowiak B., *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19* <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport>.
- Kosiba G., Madejski E., *Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, Forum Oświatowe, 2014, 26(52).
- Kossewska J., *Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
- Nawrocki R., *Edukacja jako pole gry*, [w:] Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

obecnie jako nauczyciele, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/> [dostęp: 04.06.2020]; W. Poleszak, J. Pyżalski, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, [w:] Tamże; M. Turczyk, S. Jaskulska, *Kształcenie na odległość a prawa dziecka*.

¹⁵ J. Pyżalski, W. Poleszak, *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie za pośrednictwem*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*.

- Plichta P., *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/>.
- Poleszak W., Pyżalski J., *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/>.
- Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/>.
- Pyżalski J., Poleszak W., *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/>.
- Ratajczak P., *Postawy nauczycieli wobec niezdyscyplinowania uczniów*, *Studia Edukacyjne*, 2015, 34.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, DzU z 2017 r., poz. 356.
- Skura M., *Postawy nauczycieli szkoły specjalnej wobec osób z niepełnosprawnością*, *Szkoła Specjalna*, 2015, 1.
- Szumski G., *Zróżnicowane grupy uczniów – jakie problemy?* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumowski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.
- Turczyk M., Jaskulska S., *Kształcenie na odległość a prawa dziecka – nowe wymiary szkolnej ekskluzji w czasach epidemii COVID-19*, *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2020 (w druku).
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (DzU 2020 poz. 374) oraz akty wykonawcze do ustawy.
- Żytko M., *Edukacja w ramionach standaryzacji – czy autonomia jest jeszcze możliwa?* *Czas Kultury*, 2020, 1.

ANNA JAKONIUK-DIALLO

ORCID 0000-0003-3973-8160

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

FORMY KOMUNIKACJI WYKORZYSTYWANE W POROZUMIEWANIU SIĘ OSÓB GŁUCHONIEWIDOMYCH

ABSTRACT. Jakoniuk-Diallo Anna, *Formy komunikacji wykorzystywane w porozumiewaniu się osób głuchoniewidomych* [Forms of Communication with Deaf-Blind People]. Studia Edukacyjne nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 67-75. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.5

Deafblindness is a disability resulting from simultaneous damage to the two major senses of hearing and sight. It causes limitations in various areas of life, e.g. making contact with other people difficult. The source of communication barriers with deaf people are both cognitive deficits and the different ways of communicating, such as sign language in the palm of the hand, Makaton, Lorm alphabet, etc.

Key words: deaf-blind, deafblindness, SKOGN, alternative communication, Lorm alphabet

Wprowadzenie

Telereceptory, czyli wzrok i słuch, pełnią niezwykle ważną rolę w funkcjonowaniu człowieka. Są źródłem przeważającej liczby informacji o świecie, które do niego napływają. Dostarczając wiedzy o przedmiotach i zjawiskach, umożliwiają spontaniczne nabywanie nowych umiejętności (w procesie uczenia się i socjalizacji), orientację w przestrzeni i samodzielne poruszanie się, komunikację i współdziałanie, dostęp do wytworów i dóbr kultury. Są więc kluczową determinantą niezaburzonego rozwoju człowieka, warunkującą poczucie bezpieczeństwa, komfortu i kontroli w otoczeniu.

W związku z powyższym, niepełnosprawność sprzężona, wynikająca z jednoczesnej dysfunkcji analizatora wzrokowego i słuchowego, niesie ze sobą szereg następstw. Uszkodzenie obu analizatorów uniemożliwia lub

w różnym stopniu ogranicza¹ dostęp do bodźców dźwiękowych i obrazów, redukując tym samym możliwości kompensacji percepcyjnej uszkodzonego wzroku słuchem (jak ma to miejsce w przypadku niewidomych) czy też słuchu wzrokiem (jak u niesłyszących). Konsekwencje, o których możemy mówić w kontekście funkcjonowania osób głuchoniewidomych (OGN) dotyczą trudności w obrębie wielu sfer: dostępu do informacji, nauki i wiedzy, pracy zawodowej, uczestniczenia w życiu kulturalnym i społecznym, orientacji przestrzennej, czy nawet wykonywania czynności dnia codziennego².

Studiując literaturę przedmiotu, nietrudno odnieść wrażenie, że badacze problemu szczególną uwagę poświęcają jeszcze jednej kwestii – umiejętności efektywnego porozumiewania się OGN z otoczeniem, podkreślając jej fundamentalną rolę w rozwoju i życiu każdego człowieka, a także w samym procesie rehabilitacji osoby niepełnosprawnej³.

Bariery komunikacyjne wynikające ze specyfiki tego rodzaju niepełnosprawności mają dwojakie podłoże i wiążą się z jednej strony z niespotykane szeroką gamą form komunikacji, wykorzystywanej przez osoby głuchoniewidome, a z drugiej – z ograniczonymi możliwościami poznawczymi i funkcjonalnymi osób dotkniętych głuchoślepotą.

¹ Wbrew obiegu opinii, według której głuchoślepotą jest utożsamiana ze stanem całkowitej utraty zdolności widzenia i słyszenia, przeważająca liczba osób głuchoniewidomych ma i wykorzystuje resztki słuchu oraz wzroku (lub przynajmniej jednego z tych zmysłów) – najczęściej przy wsparciu specjalistycznych urządzeń, np. aparatów słuchowych, implantów ślimakowych, powiększalników elektronicznych itp., które pełnią rolę protezy.

² Warto dodać, że aspekt ogólnej sprawności danej osoby jest akcentowany w najczęściej przyjmowanych definicjach dotyczących głuchoślepoty, które można byłoby określić mianem definicji funkcjonalnych (w przeciwieństwie do objaśnień o charakterze medycznym, które uwypuklają kryteria biologiczne – rodzaj i stopień uszkodzenia słuchu i wzroku). Przykładem takiej definicji jest przyjęta przez Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomych (TPG) – jedyną w Polsce organizacją, której działania są ukierunkowane *stricte* na wsparcie OGN: „Głuchoniewidomą jest osoba, która na skutek jednoczesnego poważnego uszkodzenia słuchu i wzroku napotyka trudności odmienne od spowodowanych wyłącznie uszkodzeniem wzroku i słuchu, widoczne we wszystkich strefach jej funkcjonowania, zwłaszcza w komunikowaniu się, samodzielnym poruszaniu i dostępie do informacji” (*Statut Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym*, 1992); M. Zaorska, *Głuchoniewidomi w Polsce – specjalna pomoc, edukacja i rehabilitacja*, Olsztyn 2002, s. 20.

³ Zob. G. Kozłowski, *Alfabet punktowy dla dłoni głuchoniewidomych*, Warszawa 1995; M. Orkan-Lęcka, *Wczesne wspomaganie rozwoju komunikacji u dzieci niewidomych i słabo widzących ze złożoną niepełnosprawnością – model programu edukacyjnego*, Rewalidacja, 1999, 2; M. Zaorska (red.), *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych*, Toruń 2008; M. Benisz-Stępień, *Punkt porozumienia, czyli o komunikowaniu się z osobą głuchoniewidomą*, [w:] *Małymi krokami do wielkich celów. W świecie osób głuchoniewidomych*, red. M. Białek, Warszawa 2009 i in.

Zróżnicowanie środowiska OGN

Jakkolwiek osoby głuchoniewidome stanowią zbiorowość niezbyt liczną⁴, to jest to grupa niezwykle zróżnicowana. Jej członków próbuje się klasyfikować, biorąc pod uwagę dwa podstawowe kryteria:

1) stopień uszkodzenia zmysłów (mogą być to osoby: niesłyszące i jednocześnie niewidome, niesłyszące i słabowidzące, niewidome i słabosłyszące, słabowidzące i słabosłyszące);

2) etap życia, na którym głuchoślepotą wystąpiła (osoby z: wrodzonym i manifestującym się od urodzenia uszkodzeniem słuchu oraz nabytym lub ujawnionym w późniejszym okresie uszkodzeniem słuchu, nabytym lub ujawnionym w późniejszym okresie uszkodzeniem słuchu i uszkodzeniem wzroku).

W wyniku połączenia obydwu typologii uzyskujemy aż szesnaście odmiennych kombinacji, na przykład osoby niewidome i słabosłyszące od urodzenia albo słabowidzące od urodzenia z nabytym niedosłuchem⁵. Tak zaproponowany podział nie odzwierciedla jednak dostatecznie zróżnicowania populacji, gdyż w ramach jednej kombinacji spotyka się OGN funkcjonujące na różnych płaszczyznach lepiej bądź słabiej, a ma na to wpływ wiele dodatkowych czynników. Wśród nich wymienić można: etiologię niepełnosprawności, ewentualne współwystępujące wady i schorzenia, indywidualne cechy osobowościowe i status socjoekonomiczny konkretnej jednostki, czy dostęp do sprzętu technicznego ułatwiającego odbieranie bodźców⁶.

Zróżnicowanie metod komunikacji OGN

Tak szerokie zróżnicowanie poziomu możliwości poznawczych OGN ma swoje bezpośrednie odbicie w sposobach ich komunikowania się. Podejście praktyczne wymusza zatem wyodrębnienie poszczególnych podgrup także

⁴ Małgorzata Książek (2013) poruszając temat liczebności populacji OGN w Polsce, podkreśla, że jedyne statystyki w tym zakresie prowadzi TPG, którego ewidencja obejmuje „ok. 2400 osób z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku. Daje to średnio ok. 150 osób głuchoniewidomych na województwo i ok. 6-7 na powiat; to pokazuje, jak rzadką niepełnosprawnością jest głuchoślepotą. Bazując na danych statystycznych z innych krajów, szacujemy, że w Polsce jest znacznie więcej osób głuchoniewidomych, niż liczy nasza ewidencja; co najmniej 7-8 tys. Oznaczałoby to, że TPG dotarło do zaledwie 30-40 procent z nich (...)”.

⁵ M. Zaorska, *Głuchoniewidomi w Polsce*, s. 24; M. Książek, *Wszystko, co powinieneś wiedzieć o guchoślepotę [w:]* *Małymi krokami do wielkich celów*, s. 8-9.

⁶ M. Benisz, *Komunikacja przez dotyk – głuchoniewidomi*, [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Bleszyński, Kraków 2006, s. 332.

na tej płaszczyźnie, a jedynym wyznacznikiem jest w tym przypadku prymarny sposób komunikacji. Idąc tym tropem, można wyróżnić trzy zasadnicze społeczności wśród głuchoniewidomych w Polsce⁷:

1. OGN, u których rozwój umiejętności komunikacyjnych jest zaburzony, nie opanowały dobrze ani języka fonicznego, ani wizualno-przestrzennego i wymagają innych metod porozumiewania się (osoby głuchoniewidome od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa, przeważnie z dodatkowymi uszkodzeniami czy niepełnosprawnościami, szczególnie intelektualnymi);

2. OGN, dla których pierwszym i podstawowym językiem komunikacji jest ogólnonarodowy literacki język polski (m.in. osoby, które wcześniej słyssały, ale straciły słuch);

3. OGN, dla których pierwszym i podstawowym językiem jest język migowy (najczęściej osoby niesłyszące, ściśle związane z kulturą Głuchych).

W sytuacji, kiedy dziecko głuchoniewidome nie jest w stanie opanować biegle żadnego tradycyjnego systemu komunikacji, wówczas oferuje się im metody wspomagające lub zastępujące mowę dźwiękową (tzw. AAC – ang. *augmentative and alternative communication*), które umożliwiają porozumiewanie się z otoczeniem. Mogą to być zarówno systemy gestowe (np. Makaton), jak i graficzne o różnym stopniu ikonizacji (od realnych przedmiotów, ich fragmentów, przez miniatury, fotografie, rozmaite rysunki, do symboli Bliss). Metody te znacznie poszerzają możliwości komunikacyjne dziecka, a ich dobór jest kwestią bardzo indywidualną, uzależnioną od stanu jego wzroku, słuchu, możliwości motorycznych i poziomu rozwoju umysłowego⁸.

Drugą grupę stanowią użytkownicy języka ogólnopolskiego, wśród których notujemy największe zróżnicowanie sposobów przekazywania informacji. Wykorzystują one kanał słuchowy, wzrokowy lub/ oraz dotykowy. Osoby niedosłyszące, korzystając z resztek słuchu, posługują się najczęściej mową artykułowaną. Pomagają im w tym takie urządzenia, jak: aparaty słuchowe, implanty ślimakowe, pętle indukcyjne albo systemy FM. Osoby posługujące się jeszcze wzrokiem odczytują mowę z ust i czytają teksty pisane (odręcznie bądź np. na komputerze), nierzadko korzystając z różnych pomocy optycznych, w tym: okularów, lup, różnego rodzaju powiększalników. Niewidomi biegle znający pismo brajla nie tylko piszą i odczytują je w standardowy sposób, lecz mogą także odbierać komunikaty dzięki literom wystukiwanym przez nadawcę bezpośrednio na palcach ich dłoni w dwóch wariantach brajla do palców:

⁷ M. Benisz-Stępień, *Punkt porozumienia*, s. 23-25.

⁸ M. Książek, *Dziecko głuchoniewidome od urodzenia*, Warszawa 2003, s. 139-143.

1) jednoręcznego – polega na dotykaniu odpowiednich punktów na palcach wskazującym i środkowym (których paliczki odpowiadają tzw. sześciopunktowi) w sekwencjach charakterystycznych dla poszczególnych liter alfabetu brajla;

2) dwuręcznego – gdzie po trzy palce (wskazujący, środkowy i serdeczny) obu dłoni odpowiadają kolejno sześciu klawiszom brajlowskiej maszyny do pisanie⁹.

Dla innych OGN, z tej grupy, podstawą komunikacji mogą stać się litery czarnodrukowe alfabetu łacińskiego, kreślone na dłoni w kierunku odbiorcy tak, by ten odczytywał je jak z książki¹⁰ lub metoda alfabetu punktowego do dłoni, która opiera się na lokalizacji wszystkich liter, cyfr i podstawowych znaków interpunkcyjnych i matematycznych w określonych miejscach lewej dłoni¹¹.

Wśród OGN znaczący odsetek stanowią osoby funkcjonalnie głuche, których podstawowymi i naturalnymi sposobami porozumiewania się są: język wizualno-przestrzenny (w naszym kraju PJM, czyli Polski Język Migowy) oraz daktylografia. Jeżeli mamy do czynienia z osobami niedowidzącymi, to mogą one efektywnie posługiwać się nimi w tradycyjny sposób. W sytuacji utraty wzroku nadal w komunikacji stosują one język wizualno-przestrzenny (i alfabet palcowy), przy czym zmieniają drogę odbioru komunikatów ze wzrokowej na dotykową, co wymaga od nich ciągłej kontroli przestrzeni, w której prezentowane są znaki migowe, a zatem wymusza stały, bezpośredni kontakt dłoni OGN z dłońmi nadawcy („język migowy do ręki”).

Niezwyczajnie rozbudowany i zróżnicowany konglomerat form porozumiewania się, z jakim mamy do czynienia w przypadku populacji osób z jednoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu (tzw. SKOGN – sposoby komunikacji osób głuchoniewidomych), jest najpoważniejszym źródłem trudności i barier komunikacyjnych w kontakcie z osobami spoza tej społeczności (relatywnie niewielu pełnosprawnych zna chociażby język migowy), jak i na-

⁹ K. Klugiewicz, H. Rudomska, *Jednoręczny i dwuręczny brajl do palców oraz Kreślenie na dłoni liter drukowanych*, [w:] *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych*, red. M. Zaorska, Toruń 2008, s. 152-154.

¹⁰ Tamże, s. 155-156.

¹¹ Jako uzupełnienie spisu metod wykorzystywanych do odbioru języka ogólnonarodowego, warto wspomnieć także o tej, która jako pierwsza była proponowana OGN do dotykowego odbioru mowy – jest to metoda Tadoma (posługiwała się nią m.in. H. Heller), która bazuje na zdobyciu umiejętności odróżniania za pomocą palców układu narządów artykulacyjnych, ruchów mięśni twarzy, drgań krtani podczas wymawiania poszczególnych liter (słów). OGN kładzie kciuk na wargi osoby mówiącej, a pozostałymi, lekko rozwartymi palcami obejmuje część jej twarzy – od łuku jarzmowego do szyi (M. Zaorska, *Głuchoniewidomi w Polsce*, s. 62); G. Kozłowski, *Alfabet punktowy dla dłoni*.

leżącymi do niej. Często ma się do czynienia z sytuacją, w której dwie OGN nie są w stanie rozmawiać ze sobą bezpośrednio, gdyż porozumiewają się w odmienny sposób i w związku z tym zmuszone są do skorzystania podczas interakcji z pomocy osoby trzeciej w roli tłumacza. Problem ten dotyczy także specjalistów (rehabilitantów, psychologów itp.) chcących pracować z OGN; niewielu z nich potrafi sprawnie posługiwać się wszystkimi metodami używanymi wśród tej zbiorowości.¹²

Niejako w odpowiedzi na akcentowany powyżej problem, Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym (TPG) od kilku lat propaguje (zapożyczony z krajów Europy Zachodniej i zaadaptowany do polskiej wersji przez Małgorzatę Benisz) tak zwany alfabet Lorma, czyli system punktów, linii i znaków dotykowych umieszczanych na dłoni, którego schemat stał się już jednym z atrybutów organizacji.

Nazwa alfabetu pochodzi od pseudonimu artystycznego jego twórcy – Heinricha Landesmanna (żyjącego w XIX w. pisarza, eseisty, dziennikarza), który publikował pod nazwiskiem Heryonymus Lorm. Jako szesnastoletni młodzieniec stracił słuch, a blisko 20 lat później także wzrok i do końca życia był osobą całkowicie głuchoniewidomą, jednak wciąż aktywną zawodowo. Aby móc wyrażać swoje myśli i komunikować się z otoczeniem, opracował (wraz z córką) alfabet dotykowy, który do dnia dzisiejszego jest znany i wykorzystywany między innymi w Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Belgii, Czechach i Polsce.

Najistotniejszą spośród licznych zalet¹³ tej metody jest jej uniwersalność. Głuchoniewidomi traktują Lorma jako jedyną neutralną formę porozumiewania się, bez względu na środowisko, z jakiego pochodzą i język, jakim się na co dzień posługują. Dzięki niemu mogą rozmawiać ze sobą bez pomocy tłumacza, gdyż metoda ta jest odpowiednia i dostępna dla każdego, kto potrafi formułować komunikaty za pomocą któregośkolwiek alfabetu: łacińskiego, brajla, czy też daktylografii. Nie wymaga w zasadzie żadnych specjalnych warunków ani sprzętów, a wręcz rozwiązuje wiele problemów z nimi związanych. Można z niej korzystać w każdych okolicznościach, w których inne metody zawodzą: w ciemności, tłumie, podczas marszu, tańca, w teatrze, kinie, kościele, na konferencji i tym podobnych¹⁴.

¹² M. Benisz, *Komunikacja przez dotyk*, s. 339-340.

¹³ Alfabet Lorma cechuje się m.in.: skutecznością, małym ryzykiem błędu, jednoznacznością, prostotą, dyskrecją i komfortem. Nie jest jednak oczywiście metodą idealną i pozbawioną wad. Po pierwsze, nie jest w stanie oddać ekspresji wypowiedzi, a po drugie – uzyskanie biegłości w posługiwaniu się nią (które pozwala docenić pełnię zalet) wymaga dużo wysiłku i ćwiczeń (tamże, s. 166).

¹⁴ Zob. M. Benisz, *Komunikacja przez dotyk*, s. 343-350; J. Celmer-Domańska, *Metoda Lorma*, [w:] *Komunikacja alternatywna*, s. 162-170.

Dodatkowe trudności w porozumiewaniu się z OGN i ich przezwyciężenie

Jednoczesne uszkodzenie wzroku i słuchu wymusza nie tylko używanie w stosunku do OGN często jedynej, preferowanej formy porozumiewania się, ale również rzutuje na odmienność całego procesu komunikacji, jakości podejmowanych interakcji, charakterystyczne zachowania i zjawiska w ich obrębie. Wcielając się w rolę interlokutora OGN, musimy być świadomi ich ograniczeń i potrzeb, aby móc dostosować się do nich w taki sposób, aby rozmowa przebiegła jak najefektywniej.

Do elementów najbardziej dezorganizujących i utrudniających proces komunikacji z OGN możemy zaliczyć to, że:

- występują u nich problemy z aktywnym włączeniem się w rozmowę, śledzeniem jej toku, orientowaniu się w temacie dyskusji, kto teraz mówi itp.;
- odbiór informacji bywa niepełny i wymaga ciągłego domyślania się, dopowiadania, co może być przyczyną nieporozumień, mylnych interpretacji, utraty sensu komunikatu;
- porozumiewanie się z OGN trwa wolniej;
- obserwujemy u nich brak lub opóźnienie odpowiedniej reakcji lub nawet ekspresji;
- są najczęściej jedynie biernymi uczestnikami rozmowy¹⁵.

Aby zapewnić odpowiedni komfort i skuteczność przebiegu interakcji, warto między innymi dokonać oceny otoczenia pod kątem potrzeb i możliwości wzrokowo-słuchowych OGN, przemyśleć klarowność przekazu, starać się stale przekazywać cały kontekst sytuacyjny, zapobiegać niedomówieniom i dbać o pozytywną atmosferę. Komunikacja z ludźmi dotkniętymi głuchoślepotą wymaga zazwyczaj od pełnosprawnego rozmówcy większej niż zwykle cierpliwości, empatii, elastyczności, wyostrożonej koncentracji i wyobraźni. W jego gestii leży bowiem poszukiwanie różnych udogodnień w nawiązaniu kontaktu i podtrzymywaniu rozmowy – w zależności od tego, jakie uszkodzenie (wzroku czy słuchu) dominuje u OGN oraz który sposób komunikacji jest przez nie preferowany. Osobie niesłyszącej odczytywanie mowy z ust ułatwia, na przykład dobre oświetlenie i utrzymywanie kontaktu wzrokowego, natomiast utrudnia lub uniemożliwia wykonywanie przez rozmówcę zbędnych ruchów głową czy chodzenie po pokoju. Z kolei, dla osób wykorzystujących resztki słuchu istotne jest stworzenie odpowiednich warunków akustycznych i wyeliminowanie dźwięków zakłócających¹⁶.

¹⁵ M. Zaorska, *Głuchoniewidomi w Polsce*, s. 69.

¹⁶ Zob. M. Benisz-Stępień, *Punkt porozumienia*, s. 28-34.

Podsumowanie

Niepełnosprawność w postaci jednoczesnego uszkodzenia zmysłu wzroku i słuchu prowadzi do poważnych konsekwencji. Jest źródłem wielu ograniczeń, które zakłócają prawidłowe funkcjonowanie człowieka w wielu obszarach jego życia, w tym komunikacji z otoczeniem. Głuchoślepotą o różnym nasileniu może komplikować lub całkowicie uniemożliwiać efektywne porozumiewanie się z innymi ludźmi, szczególnie przy wykorzystaniu mowy dźwiękowej. Natomiast mnogość metod komunikacji, preferowanych przez osoby głuchoniewidome, negatywnie wpływa na kontaktowanie się nawet w obrębie własnego środowiska. Z tych względów zdarzają się sytuacje, w których OGN wymagają specjalnego wsparcia w zakresie kontaktu i funkcjonowania w środowisku społecznym (np. wizyta u lekarza czy w urzędzie). Od wielu lat, w ramach działalności TPG, pomoc taką świadczą przeszkoleni tłumacze – przewodnicy. Dzięki ich asyście osoby dotknięte głuchoślepotą, bez względu na swoje ograniczenia, mogą dotrzeć w wybrane miejsce i skutecznie porozumiewać się z innymi ludźmi¹⁷.

BIBLIOGRAFIA

- Benisz M., *Komunikacja przez dotyk – głuchoniewidomi*, [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Błęszyński, Kraków 2006.
- Benisz-Stępień M., *Punkt porozumienia, czyli o komunikowaniu się z osobą głuchoniewidomą*, [w:] *Matymi krokami do wielkich celów. W świecie osób głuchoniewidomych*, red. M. Białek, Warszawa 2009.
- Celmer-Domańska J., *Metoda Lorma*, [w:] *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych*, red. M. Zaorska, Toruń 2008.
- Klugiewicz K., Rudomska H., *Jędnoręczny i dwuręczny brajl do palców oraz Kreślenie na dłoni liter drukowanych*, [w:] *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych*, red. M. Zaorska, Toruń 2008.
- Kozłowski G., *Alfabet punktowy dla dłoni głuchoniewidomych*, Warszawa 1995.
- Książek M., *Dziecko głuchoniewidome od urodzenia*, Warszawa 2003.
- Książek M., *Wszystko, co powinieneś wiedzieć o głuchoślepotcie*, [w:] *Matymi krokami do wielkich celów. W świecie osób głuchoniewidomych*, red. M. Białek, Warszawa 2009.
- Książek M., *Niepełnosprawność wzrokowa i wzrokowo-słuchowa, jako przesłanki dyskryminacji*, 2013; online: <http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria>, [dostęp: 25 X 2013].
- Statut Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym*, 1992; online: www.tpg.org.pl, [dostęp: 26 X 2013].
- Orkan-Łęcka M., *Wczesne wspomaganie rozwoju komunikacji u dzieci niewidomych i słabo widzących ze złożoną niepełnosprawnością – model programu edukacyjnego*, Rewalidacja, 1999, 2.

¹⁷ Wprowadzona w 2011 roku Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się nakłada m.in. na urzędy obowiązek zapewnienia osobom głuchoniewidomym tłumacza SKOGN.

Ustawa z 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się;
online: www.isap.sejm.gov.pl, [dostęp: 28 X 2013].

Zaorska M., *Głuchoniewidomi w Polsce – specjalna pomoc, edukacja i rehabilitacja*, Olsztyn 2002.

Zaorska M. (red.), *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych*, Toruń 2008.

Skróty

OGN – osoby głuchoniewidome

SKOGN – sposoby komunikowania się osób głuchoniewidomych

TPG – Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym

ANITA STEFAŃSKA

ORCID 0000-0002-6414-6151

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

JA PRZEZ TEATR CZYLI O TEATRZE TERAPEUTYCZNYM DOROSŁYCH AKTORÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ I O PEWNOŚCI SIEBIE W DZIAŁANIU

ABSTRACT. Stefańska Anita, *Ja przez teatr, czyli o teatrze terapeutycznym dorosłych aktorów z niepełnosprawnością intelektualną i o pewności siebie w działaniu* [Me Through the Theater, or About the Therapeutic Theater of Adult Actors with Intellectual Disability and One's Confidence in Action]. Studia Edukacyjne nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 77-88. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.6

Support for stage creativity and acting in theater therapy is to encourage participants, i.e. adults with intellectual disabilities, not so much to demonstrate theatrical skills and aesthetic sensitivity, but to discover something new in themselves, important for health and psychosocial well-being. In the therapeutic theater, building a spectacle involves overcoming personal limitations and challenging oneself. The potential benefit of this process may be gaining confidence, an important state in the area of social relations. The article aims to indicate the conditions for raising the level of self-confidence of adults with intellectual disabilities who participate in theater therapy and to indicate the consequences harmful for interpersonal relationships, while self-confidence is associated with more negative attitudes towards other people.

Key words: actor – adult with intellectual disability, therapeutic theater, support, self-confidence

Wprowadzenie

Zaobserwowano już dawno, że gra teatralna (drama) dostarcza aktorom z niepełnosprawnością intelektualną radosnych doznań oraz zapewnia rozwój określonych kompetencji. Te ostatnie mogą następnie przyczyniać się do osiągnięcia korzyści osobistych, takich jak podnoszenie pewności siebie, zwiększenie samooceny, czy rozwijanie ogólnych umiejętności. Korzyści spo-

leczone z osiągnięcia większej pewności siebie to między innymi budowanie satysfakcjonujących relacji oraz włączenie w społeczeństwo¹. Pytanie, w jaki sposób udział w pracy nad spektaklem teatralnym może być dla aktorów z niepełnosprawnością intelektualną – uczestników teatroterapii narzędziem wspomagania poziomu ich pewności siebie, pojawia się w szerokim założeniu od początku koncepcji teatru terapeutycznego. Wpływ tworzenia przedstawienia teatralnego i jego związek z pewnością siebie aktora jest uznawany przez terapeutów z różnych dziedzin nawet za pewnik – regułę teatroterapii. Chociaż nie ma wątpliwości co do zasadności tego związku, to dotąd nie ma badań, które potwierdziłyby związek przyczynowy między oddziaływaniem teatralnymi mającymi na celu promowanie pewności siebie a skutkiem – wzrostem pewności siebie aktorów teatru terapeutycznego², którego doświadczają poza sceną, w życiu codziennym. Nawet wstępna analiza tej zależności warta jest więc podjęcia. Tym bardziej że obecnie coraz częściej obserwuje się, jak „osoby niepełnosprawne starają się być aktywne”³. Pewność siebie wpływająca na zachowanie jednostki może wówczas odgrywać znaczącą rolę.

Istnieją wieloaspektowe zależności zewnętrznych oznak pewności siebie, które zdecydowanie wpływają na percepcję siebie i własnego zachowania. Jako przykład warto wskazać pejoratywne opinie innych, czy utrwalone w pamięci porażki. Z kolei, zdobycie pewności siebie przekłada się na osiągnięcia w różnych sferach działania, jak na przykład podejmowania samodzielnych decyzji. Albert Bandura w pracy *Self-Efficacy: The Exercise of Control* wyjaśnił, że pewność siebie (zaufanie do siebie), bardziej niż jakakolwiek inna cecha, przyczynia się do pozytywnych wyników w dążeniu do celu⁴. Natomiast, brak pewności siebie może wskazywać na brak wiary we własne zdolności, łącznie z brakiem doświadczeń efektywności swoich czynów. Uzyskanie naturalnej, autentycznej pewności siebie to „jedno z najważniejszych zadań w rozwoju osobistym”⁵. Wiąże się z obrazem własnej osoby, z wiarą we własne siły, umiejętności, talenty, rozpoznaniem oraz akceptacją swoich możliwości i wad, jak też podejmowaniem działania pomimo swoich ograniczeń. Objawia się ona na przykład śmiałością do wyrażania swojego zdania, nieuleganiem nadmiernie wpływom innych, doświadczaniem zaufa-

¹ T. Stickley, B. Crosbie, A. Hui, *The Stage Life: Promoting the Inclusion of Young People Through Participatory Arts*, British Journal of Learning Disabilities, 2012, 40, s. 251-258.

² Używam zamiennie pojęć teatroterapia i teatr terapeutyczny jako pojęć równoznacznych.

³ P. Borowiecki, *Samocena osób z niepełnosprawnością w świetle wybranej literatury i badań własnych*, file:///C:/Users/Anita/Downloads/05-Pawel_Borowiecki%20(1).pdf, s.110 [dostęp: 03.02.2020].

⁴ A. Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York 1997.

⁵ M. Pasterski, *Pewność siebie i poczucie własnej wartości*, <https://michalpasterski.pl/listy/pewnosc-siebie-i-poczucie-wlasnej-wartosci/?read-list=1&post=6964> [dostęp: 05.02.2020].

nia do własnych cech i ocen. Pewność siebie bezpośrednio wiąże się z osobowością, z poczuciem własnej wartości, a źródła tego poczucia znajdują się w czynnikach zewnętrznych oraz wewnętrznych, stanowiąc integralną część indywidualnej wizji własnej osoby. Wadliwe, nieadekwatne poczucie pewności siebie może skutkować natomiast negatywnie w odniesieniu do opcjonalnej regulacji i funkcjonowania jednostki. Pewność siebie w teatrze terapeutycznym, podobnie jak pewność siebie, nie oznacza poczucia własnej wartości. Wiele razy te dwa pojęcia bywają mylone lub używane zamiennie. Pewność siebie polega na wierze w zdolność do zrobienia czegoś. Poczucie własnej wartości to raczej uczucie lub osąd o sobie. Poczucie własnej wartości ma związek z samooceną człowieka i może mieć wpływ na jego pewność siebie, ale zasadniczo te dwa doświadczenia pozostają odrębne. Teatr terapeutyczny stanowi miejsce, gdzie rodzi się wzajemne wsparcie i poczucie bezpieczeństwa, zrozumienie dla różnych relacji podmiotów skupionych nad konkretnymi sytuacjami teatralnymi, co może wpłynąć na ogólną pewność siebie. Poprzez **pewność siebie w teatrze terapeutycznym** rozumiem stan odczuwania przez aktora/uczestnika zdolności do podejmowania zadań teatralnych wraz z przekonaniem o możliwości osiągnięcia wyznaczonych celów artystycznych w obliczu wymagań powstających w toku rozwijania się akcji scenicznej. Jej adekwatny poziom w proporcjonalny sposób odnosi się do ograniczeń oraz możliwości uczestnika i zależy od wielu czynników, których świadomość powinni uzyskać grający. Zadanie terapeuty polega na znalezieniu/wskazaniu powodów, dla których aktor, w tym przypadku teatru terapeutycznego, ma poczuć się bardziej śmiałym i zdecydowanym podczas gry. Z pewnością, nie przebudowuje on sztywnej i niepodatnej na zmiany u osób z niepełnosprawnością samooceny. Jednak proponując określone działania twórcze ukierunkowane na cel terapeutyczny, może przyczynić się także do zwiększenia zaufania do tego, co i jak aktor umie wykonać na scenie nie kierowany z zewnątrz. Wzrost świadomości bycia przygotowanym do gry zwiększa u aktorów – w tym przypadku osób z niepełnosprawnościami – teatralną pewność siebie. Zjawisko to przejawia się w postaci zmiany jakości zachowania, teraz zdecydowanego, swobodnego i spontanicznego w podejmowaniu działań twórczych.

Część 1

Kreatywność fundamentem teatru terapeutycznego

Według Madeline Andresen-Warren, teatr terapeutyczny jest modelem dramaterapii, skupiającym się na procesie *uzdrawiania* jednostek w grupie teatralnej, na różnych komponentach procesu teatralnego oraz na relacjach

między wykonawcami a widzami. Poprzez tworzenie aktorzy z niepełnosprawnością intelektualną uzyskują pomoc w rozwijaniu poczucia własnej wartości, pewności siebie oraz wsparcia wspólnoty⁶.

Teatralna pewność siebie stanowi niezwykle ważny aspekt pracy w teatrze. Dzięki niej, doświadczając poczucia bycia kimś ważnym dla publiczności i partnerów scenicznych, aktor potrafi zaufać wszelkim działaniom, które składają się na proces gry na scenie. Równocześnie może rozwinąć swoje ambicje w kierunku odniesienia sukcesu. W przestrzeni procesu gry i dramatycznej interakcji główną intencją jest dokonywanie odkryć na poziomie ja – aktor, ja – świadek poszukiwań innych, ja – formowany dzięki relacji z widzami, ja – dzięki sobie. Jednakowoż, trzeba podkreślić, jak trudny i długotrwały może być ten swoisty proces dojrzewania, kiedy aktorzy angażują się w tekst w roli i wchodzi w interakcję poza rolą. W sytuacji, w której wielu aktorów na co dzień doznaje społecznej i emocjonalnej samotności skutecznie oddzielającej ich od nowych kontaktów interpersonalnych, często mają problemy z połączeniem się ze światem wokół nich i zrozumieniem środowiska społecznego. Doświadczenie teatralne z definicji połączone z pewną liczbą różnych ról, które aktor – tutaj osoba z niepełnosprawnością – może przyjąć, stanowi doskonałą okazję do podejmowania nowych działań, prób nowych zachowań; szczególnie kuszących o tyle, że świat umowny (scena) nie ma ograniczeń i wybraną rolę można bez przymusu, bez pośpiechu, bezpiecznie wypróbować. Z tego powodu wspomaganie wykonawcy w osiąganiu możliwej swobody łączy się z przyrostem umiejętności relacyjnych zdobywanych dzięki grze i ćwiczeniom roli teatralnej oraz emocji, rozwijanych poprzez stosowanie dramatycznej metafory, które wpływają bezpośrednio na relacje terapeutyczne. To one stanowią dla aktora „osnowę”, dzięki której może stać się bardziej świadomy pewnych kwestii i wyzwolić się z wizji człowieka niepełnosprawnego. Dlatego, musi zostać przygotowany przez terapeutę do wyrażania swych myśli, emocji i przeżyć za pomocą języka teatru, w obecności innych członków grupy, w środowisku stworzonym dla sztuki. W celu terapeutycznym zasadność łączenia przestrzeni scenicznej z terapeutyczną dobrze służy doprowadzaniu do zmiany perspektywy, czy też poruszania się w innej perspektywie dotyczącej tej samej sytuacji, na przykład odkrywaniu przyczyn braku pewności siebie⁷. Istotne w tym procesie jest, że terapeutycznie uwarunkowana eksploracja sceny odnosi się do kreatywnych mediów: teatralnej ekspresji, spontanicznej improwizacji, pogłębiania doświadczeń artystycznych, poprzez które wspomaga się aktora w tworzeniu przeciwwagi do tych ról, które przytłacza-

⁶ M. Andresen-Warren, *“Therapeutic theatre”*, [w:] *Dramatherapy: Clinical Studies*, red. S. Mitchell, London 1996.

⁷ Zob. R. Emunah, *Five progressive phases in dramatherapy and their implications for brief dramatherapy*, [w:] *Dramatic approaches to brief therapy*, red. A. Gersie, London 1996, s. 29-44.

ją go albo wydają się zatrzymywać w rozwoju. Taką dla wielu dorosłych ludzi z niepełnosprawnością jest stygmatyzująca, etykietująca rola osoby niepełnosprawnej o niskiej społecznej akceptacji. Nadal postrzega się dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną przez pryzmat ograniczeń, miernych sukcesów życiowych i zawodowych, skali bezradności i koniecznej pomocy. Stąd ważność zwracania uwagi w teatrze terapeutycznym na doświadczenia w zakresie podejmowania teatralnej roli i znaczenia, jakie odgrywa ona w zwiększaniu skuteczności terapii. Jednakże, terapeuci oferując aktywnie zaangażowanym uczestnikom kontrolę i wybór w budowaniu spektaklu, stwarzają im możliwość promocji własnych pomysłów, samoidentyfikacji osobistych potencjałów. Znamca kreatywności Edward De Bono stwierdził, że polega ona na robieniu „czegoś, co wcześniej nie istniało”⁸, a poprzez tę pojęciową propozycję niejako zapraszał do twórczego działania osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Uznając, że kreatywność tych osób, aktorów zaangażowanych w proces twórczy może być najsilniejszym predykatorem pewności siebie, należy zaznaczyć, jak determinuje ją również doświadczanie wolności twórczej ekspresji jako napędu energii do działania. Według Susan Harter, relacja tego rodzaju może przejawiać się w dwojaki sposób: po pierwsze, ludzie o większej pewności siebie będą łatwiej umieć wyrazić swój potencjał twórczy, aniżeli ci mniej pewni siebie. Po drugie, osoby potrafiące swobodniej korzystać ze swoich zdolności twórczych będą miały tendencję do tego, by stać się bardziej pewnymi siebie, z większym poczuciem bezpieczeństwa⁹. Teatr terapeutyczny stwarza aktorom wiele szans i okazji zwiększania kreatywności, spontaniczności i zadowolenia ze zdobytych umiejętności rozpoznawanych na poziomie kinestetycznym/zmysłowym, percepcyjnym/afektywnym, czy poznawczym/symbolicznym, pozwalających zaprezentować się w inny sposób odbiorcy wewnętrznemu lub widzowi. Występ przed zewnętrzną publicznością może, jak pisze Stepphen Snow, potwierdzić te nowe obrazy siebie, które zostały wzmocnione w granej sztuce¹⁰. Zazwyczaj, kiedy aktor zaczyna zastanawiać się nad tym, co zrobił dobrze, jakie samopoczucie temu towarzyszyło i w jaki sposób następnym razem chciałby jeszcze bardziej coś poprawić, sugeruje, iż ocenia pozytywnie swoje możliwości czy zdolności i spodziewa się pozytywnych skutków swych realizacji. W kontekście budowania teatralnej pewności siebie należy zaobserwować wartość procesu prób teatralnych jako miejsca i czasu budowania „pozycji towarzyskiej”.

⁸ E. de Bono, *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*, Harper Business, 1993.

⁹ S. Harter, *Visions of self: Beyond the me in the mirror*, [w:] *Current theory and research in motivation*, vol. 40, red. J.E. Jacobs, Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation, Nebraska 1993, s. 99-144.

¹⁰ S. Snow, M. D'Amico, D. Tanguay, *Therapeutic theatre and well-being*, *The Arts in Psychotherapy*, 2003, 30(2), s. 73-82.

Jednakże, to występ na scenie jako szczególnie wciągająca forma aktywności może być szczególnie skutecznie wykorzystany w celu zwiększania pewności siebie aktora – człowieka z niepełnosprawnością¹¹.

Spektakl teatralny jest efektem pracy zespołu, ale każda osoba zachęcona przez terapeutę może sama zdecydować, w jaki sposób konkretna scena się zakończy lub w jaki sposób dana postać zareaguje na przeszkodę lub otrzymaną pomoc. Tworzenie sztuki jest procesem o charakterze terapeutycznym, stąd w trakcie rozwijania się narracji dramatycznej jest czas wspierania siebie nawzajem, czas na drobne, ale zasłużone osiągnięcia, jak również negocjowanie oraz współpracę, bo aktorzy chcą mieć wpływ na końcowy występ i tutaj to oni są właścicielami sztuki. Jeśli efekt końcowy jest dobry, wszyscy wykonawcy są pewniejsi siebie dzięki silnemu poczuciu sukcesu. Widząc pozytywne rezultaty swojego wysiłku, potrafią przetrwać trudne chwile kryzysu bardziej zmotywowani do kolejnych etapów pracy teatralnej. Jednakże, sukces może stać się również przyczyną nieuzasadnionego wzrostu teatralnej pewności siebie i przyczynić do nieadekwatnego wizerunku własnej osoby. Tym bardziej trzeba więc wspomagać prawidłowe przekonania aktora o swoich realnych umiejętnościach. Warto zaznaczyć, iż teatroterapię wyróżnia nie, jak błędnie się nieraz twierdzi, pomijanie znaczenia efektu estetycznego, artystycznego, ale przekaz emocjonalny, a tym samym wartościowanie oraz radowanie się z zasobów odkrytych na poziomie fizyczności, ruchu i dźwięku tworzących strukturę scen. Także asocjacje dochodzące ze sfery kinestetycznej i symbolicznej rozszerzają percepcyjne zasoby jednostki wychodzące poza słowne (pojęciowe) rozumowanie. Poszerzająca perspektywy przydatność pracy teatralnej dla aktora tego teatru zaczyna się od odwoływania się w codzienności do treści własnych przeżyć doświadczonych w procesie działań scenicznych. Dlatego, efekt w postaci „dobrego” przedstawienia pełni tutaj znaczącą funkcję. Sens wszystkiego leży w działaniu, w doskonaleniu partytury jako wspólnego dzieła i równocześnie narzędzia samoobserwacji. To, co odczuwa aktor jako podmiot sprawczy i to, co w aktorze i na scenie się zmienia podczas procesu tworzenia jest praktykowaniem teatru, a zaczyna się od osiągnięcia gotowości do przekraczania osobistych ograniczeń. To moment inicjacji pewności siebie, przyczynek zwiększania osobistej i społecznej świadomości. David R. Johnson wyjaśnia, że celem oddziaływań przez grę (dramę) jest

zwiększenie elastyczności osoby w dostosowaniu się do nowych uczuć i sytuacji, osiągniętych poprzez wzmocnienie zdolności do samoobserwacji, kwestionowania

¹¹ Por. S. Hackett, J. Bourne, *The Get Going Group: Dramatherapy with adults who have learning disabilities and mental health difficulties*, Dramatherapy, 2014, 36, s. 43-50.

i tolerowania dwuznaczności (...) pomoc (...) w znalezieniu przebaczenia dla swych ograniczeń i ograniczeń innych¹².

Wypada podkreślić, że w teatroterapii zmiana postrzegana jest nie w sensie korekcyjnym, a raczej transgresyjnym, jako wzmacnianie, motywowanie, czy odnajdywanie zasobów jednostki i tego, czym potrafi się ona dzielić z innymi.

Część 2

Pewność siebie – nowa perspektywa obrazu siebie

Teatroterapia w podejściu holistycznym oparta jest na możliwościach, do ujawniania których prowadzi gra teatralna i rozszerzanie repertuaru ról. Odkrywanie swoich potencjalności jest szansą, aby prawdziwie umieścić się w wyobrażonym świecie. Można przewidzieć, iż im bardziej ocena swego udziału w budowaniu spektaklu i jego sukcesu zauważonego przez innych jest zbieżna z subiektywną oceną przyrostu własnych możliwości, tym więcej pewności siebie aktora pojawi się w kolejnych etapach pracy nad rolą teatralną. Interesujące jest, jak stan ten motywuje do działania aktorów z niepełnosprawnością intelektualną, łącząc ich osobistą ekspresję z przyrostem dramatycznych i teatralnych umiejętności oraz o ile chętniej dokonują przeglądu czego się nauczyli, ćwicząc nowe zachowania w teatralnych rolach lub eksperymentując z tym, jak zmienić stare zachowania. Zaczynając od zabaw, dzięki którym łatwiej zaoferować uczestnikowi nowe pozytywne alternatywy dla zachowania, by nie pogłębiał niezdrowych nawyków, przez odczucia rozczarowania i złości, aż do doświadczania znaczących wyzwań prowadzi droga wzmacniania jego zdrowej pewności siebie. Badania sugerują, że przekonania, jakie jednostki mają na temat swoich możliwości, silnie wpływają na sposób, w jaki się zachowują i co osiągają¹³. Zaangażowanie się aktora w grę i nastawienie do grania wpływa bezpośrednio na kierowanie życiem odgrywanej postaci oraz możliwie samodzielne kontrolowanie wykonania (zgodnie z określonym zadaniem aktorskim). Potrzebna jest więc im umiejętność podejmowania decyzji, zwracania się do zespołu o pomoc w jej realizacji, stąd stałe rozmowy toczące się wokół roli, która staje się narzędziem do zrozumienia, monitorowania oraz utrzymywania lub wzmacniania pewności siebie w zakresie konkretnej zdolności. Może dotyczyć odwagi, by wyartykułować to, czego się osobiście pragnie, czy też przekonania do

¹² D.R. Johnson, *The theory and technique of transformations in drama therapy*, The Arts in Psychotherapy, 1991, 18(4), s. 287.

¹³ T. Żółkowska, *Poziom samoakceptacji osób z głębszą niepełnosprawnością*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, tom I – *Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2003, s. 50-68.

jakich posiadanych możliwości oraz ograniczeń aktor może się faktycznie odwoływać, czy wiara we własne siły odpowiada jego rzeczywistym możliwościom. Bycie w kontakcie z rzeczywistością, jak twierdzi Nathaniel Branden, jest pierwszym krokiem do budowania poczucia własnej pewności¹⁴ i warto o tym pamiętać, gdyż aktorzy będący podmiotem oddziaływań terapeutycznych skupieni w tym teatrze mają odmienny bagaż doświadczeń. Różnorakie bywają sposoby ich postępowania, rozumienia i oceniania świata. Są one kształtowane w niejednorodnych środowiskach rodzinnych, dlatego odmienne bywają oblicza ich pewności siebie.

Działania teatralne jako zdarzenia zarówno nowe, jak i niespodziewane wymagają podawania aktorom kontekstowych wskazówek obecnych w codziennej interakcji. Rozwijanie natomiast jego gotowości do odgrywania ról służące poprawie swych ograniczeń lub ułatwieniu sprawności funkcjonalnych zależy w dużym stopniu od siły pozytywnych emocji płynących z przekonania o swoim znaczeniu w tworzeniu sztuki. Zbyt pewni siebie podczas działań teatralnych szybko podejmują się zadań, których nie są w stanie w takim trybie wykonać i kiedy nie radzą sobie z nimi, nie potrafią zwrócić się wówczas o pomoc, nie umieją wytrwać w scenach, szczególnie z wolniejszymi partnerami. Najczęściej efektem jest zawód, rozżalenie, gniew, co przekłada się na stosunki z grupą i gorszy kontakt podczas scen z partnerem. Natomiast, proces pracy nad rolą w przypadku uczestników z zaniżoną pewnością siebie wyraźnie obrazuje ich uczucie niepewności, podczas gdy uzależniają się w centralnych momentach pracy nad rolą od pomysłów osób trzecich i dostosowują się do tego, czego inni od nich oczekują nawet wówczas, kiedy wcześniej doświadczali radości ze swojej aktywności. Pierwsi często uważają, że są bardziej sympatyczni i atrakcyjni, mają lepsze relacje interpersonalne, z kolei drudzy podczas budowania roli często wykazują tendencje do tłumienia ekspresji emocji, zakładają z góry, że nie osiągną pożądanego rezultatu, co w dużej części nie koresponduje z ich możliwościami kreacji. Osiągnięcie pewności siebie jest doświadczeniem proaktywnym i odnosi się do zgodności i trafności samooceny z faktycznymi możliwościami. Natomiast, jej osiągnięcie u osób z niepełnosprawnością intelektualną warunkują specyficzne trudności, wyzwalające swoiste zachowania powiązane z utrudnieniami wynikającymi z zaburzeń w rozwoju w sferze percepcyjnej i poznawczej, wynikające z osłabionego krytycyzmu, a także ogromnej chęci sukcesu dostrzeganego przez innych. Utrudnione, w zależności od stopnia niepełnosprawności, jest zbieranie spostrzeżeń i wyobrażeń na swój temat, formujących określoną wiedzę o sobie oraz powstały na

¹⁴ N. Branden, *The art of living consciously: The power of awareness to transform everyday life*, New York 1997, s. 171.

tej bazie proces oceniania siebie¹⁵, stąd wiele pozytywnych, a nieuzasadnionych stwierdzeń na temat znacznych zdolności i kompetencji. Łączy się to z kwestią wpływu, jaki odgrywa brak akceptacji i strach przed społecznym odrzuceniem, przeżywanie okazywanego dystansu przez innych sprawnych ludzi i wynikającą z tego tęsknotę do zbliżania się do nich. Poza tym

osoba niesprawna intelektualnie zna siebie jedynie – lub głównie – z roli „pod”. Jest kimś słabszym, kim trzeba się opiekować, komu potrzebne jest wsparcie oraz pomoc. Widzi siebie jako osobę zależną. Takie doświadczenia mogą prowadzić do postawy roszczeniowej albo biernej¹⁶.

Zadanie terapeuty, który nie tylko wspomaga i towarzyszy aktorowi w procesie twórczym (kreacji teatralnej), ale także uczy się często od niego, polega na kwestionowaniu negatywnych wzorców jego myślenia o sobie. Jest to proces długotrwały, wymagający wzajemnej cierpliwości, odbywający się poprzez wprowadzanie w działania artystyczne nowych alternatywnych matryc, przy jednoczesnym traktowaniu życiowych przeżyć aktora jako źródła wiedzy. Wykonawca systematycznie zachęcany do działania ma dużą szansę doświadczania innej percepcji siebie, stąd też bodziec, by zmierzyć się ze swoimi trudnościami, a tego rodzaju doświadczanie może pomagać poznać czynniki, które zwiększają i osłabiają pewność siebie.

Niewątpliwie, w procesie teatroterapii podstawą jest zaangażowanie aktorów w proces twórczy oraz dialog niezbędny dla zrozumienia i prawidłowego reagowania na partnera z pozycji granego bohatera, którego losy często ukazują problem grającego. Również umiejętność identyfikacji i połączenie różnych jakości prezentowanych umiejętności oraz doświadczanie pomyłki. Błąd może być fantastycznie wykorzystany, aby przekierować i poprowadzić grającego do pomysłowej zmiany, do permutacji zdarzeń ożywiającej akcję. Staje się okazją do rozmowy na tematy związane ze wsparciem, radzeniem sobie z problemami i nabierania odporności. D. Heddon i J. Milling wyjaśniają, że tworzenie teatru jest ciągłym procesem poruszania się tam i z powrotem – między strukturą a spontanicznością (między porządkiem a chaosem) w celu umożliwienia, by nowy materiał mógł się rozwinąć i zostać odkryty¹⁷.

Ryc. 1. Najczęstsze uwarunkowania/źródła pewności siebie w teatroterapii

¹⁵ Więcej na ten temat: Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Znaczenie samooceny w społecznej integracji niepełnosprawnych intelektualnie*, Zielona Góra 2000.

¹⁶ L. Bakiera, Z. Stelter, *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *Potrzeby i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Warszawa 2010, s. 148.

¹⁷ D. Heddon, J. Milling, *Devising performance: A critical history*, New York 2006; zob. M. Franklin, *Art Therapy and Self-Esteem*, Journal of the American Art Therapy Association, 2013, s. 78-84.



(źródło: opracowanie własne)

Zgodnie z założeniem wyjściowym w oddziaływaniu teatroterapeutycznym, sytuacje odgrywane na scenie są tak podobne do życiowych, jakby były tożsame. Tożsamość dotyczy jednak zawsze i wyłącznie sfery opisu, złożonej nazwy, nie treści przeżycia. Dzielenie i zagospodarowanie tej samej przestrzeni dla wspólnego tworzenia umożliwiają procesy transformacyjne, podtrzymywane przez wzajemne interakcje, takie jak wspieranie wzajemnego uznania, przestrzeganie zasad panujących w zespole, czy ich regulacji. Prawdopodobnie, to również możliwości zaistnienia w grupie w równoprawnej roli budują większą pewność siebie, ponieważ rodzi to u aktorów przekonanie o swojej ważnej pozycji w zespole, a wyraźna akceptacja grupy, kom-

plementy słyszane od osób z zewnątrz grupy pozwalają potwierdzać wiarę i zaufanie we własne siły. Ostatecznie, także i zdolności do pokonywania przeszkód wzmacniają odczuwanie ważności swojej osoby. Aktorzy z niepełnosprawnością intelektualną mają zrozumienie dla podobnych trudności na scenie, podobnie szukają uznania za swoje wysiłki, ale ich wiara we własne możliwości niestety często nadmiernie wzrasta, ponieważ stawiają sobie cele, które są zbyt trudne do osiągnięcia¹⁸.

Zakończenie

Teatr to sztuka, która obejmuje całą osobę w sposób aktywny. Tylko dzięki właściwemu postrzeganiu swoich zalet oraz pozytywnemu nastawieniu stopniowo zmienia się sposób, w jaki aktor wchodzi w przestrzeń sceniczną, zmienia się poziom zaufania do tego co potrafi zrobić i zagrać. Zmienia się świadomość ciała i zachowań niewerbalnych w przestrzeni kontaktu. Znaczenia nabierają taktyki, które promuje się pozytywnie w relacjach interpersonalnych: formy mimiczne, niewerbalne wokalizowania (śmiech, chichot), dotyk czy gesty, które ubarwiały i cennie dookreślały graną przez siebie postać. Sceny rodzą się z dialogu lub z/w ciszy, bezpośrednio dostosowując sceniczne dzianie się do umiejętności grupy, która wspólnie próbuje odnaleźć odpowiednią postawę wobec sytuacji problemowej, wobec nowych i niecodziennych dla niej wyzwań. Tymczasem, nigdy nie wiadomo co stanie się na scenie, kiedy gromadząc całą swoją odwagę, aktor chce się czegoś nauczyć. Wielu znanych mi teatroterapeutów, na koniec spotkań warsztatowych domykających cykl pracy, podczas procedury wyjścia zadaje to samo pytanie uczestnikom: *Czy uważasz, że bycie artystą zmieniło cię? Uczyniło cię innym?* Odpowiedzi odzwierciedlających zwiększoną kreatywność jest porównywalnie tyle, co odpowiedzi odzwierciedlających zwiększone zadowolenie; więcej jest odpowiedzi odzwierciedlających zwiększoną pozytywną samoocenę oraz odpowiedzi wskazujących na ambicje dotyczące rodziny oraz związków partnerskich, ale najbardziej widoczne i zapamiętane są przez wszystkich reakcje odzwierciedlające zwiększoną pewność siebie i wiarę dorosłego człowieka w swoje możliwości życiowe. Doświadczenie pewności siebie jest ważnym obrazem tego, jak dobrze sobie radzimy, a ten stan przenika myśli, uczucia i nasze działania.

Wiara w siebie to nie kwestia przypadku. Należy ją *pielęgnować* i *uzupełniać*, kiedy się obniża, a *stopować*, kiedy zbyt szybko lub nachalnie rośnie. Stan ten ulega zmianom, jednak doświadczenie wzrostu zaufania do siebie związane

¹⁸ Por. S. Hackett, J. Bourne, *The Get Going Group: Dramatherapy with adults who have learning disabilities and mental health difficulties*, Dramatherapy, 2014, 36, s. 43-50.

z pracą nad spektaklem w teatrze terapeutycznym może stworzyć dorosłym ludziom z niepełnosprawnością intelektualną okazję i możliwość zmierzenia się ze swoją nieproduktywnie zawyżoną albo zbyt obniżoną pewnością.

BIBLIOGRAFIA

- Andresen-Warren M., *"Therapeutic theatre"*, [w:] *Dramatherapy: Clinical Studies*, red. S. Mitchell, Jessica Kingsley, London 1996.
- Bakiera L., Stelter Ź., *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *Potrzeby i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Bandura A., *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Worth Publishers, New York 1997.
- Baumgardner A.H., *To know oneself is to like oneself. Self-certainty and self-affect*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, 58.
- Bono de E., *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*, Harper Business, 1993.
- Borowiecki P., *Samoocena osób z niepełnosprawnością w świetle wybranej literatury i badań własnych*, file:///C:/Users/Anita/Downloads/05-Pawel_Borowiecki%20(1).pdf, s.110 [dostęp: 03.02.2020].
- Branden N., *The art of living consciously: The power of awareness to transform everyday life*, Simon i Schuster, New York 1997.
- Emunah R., *Five progressive phases in dramatherapy and their implications for brief dramatherapy*, [w:] *Dramatic approaches to brief therapy*, red. A. Gersie, Jessica Kingsley, London 1996.
- Franklin M., *Art Therapy and Self-Esteem*, *Journal of the American Art Therapy Association*, 2013.
- Hackett S., Bourne J., *The Get Going Group: Dramatherapy with adults who have learning disabilities and mental health difficulties*, *Dramatherapy*, 2014, 36.
- Harter S., *Visions of self: Beyond the me in the mirror*, [w:] *Current theory and research in motivation*, vol. 40, red. J.E. Jacobs, Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation, University of Nebraska Press 1993.
- Heddon D., Milling J., *Devising performance: A critical history*, Palgrave, New York 2006.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., *Znaczenie samooceny w społecznej integracji niepełnosprawnych intelektualnie*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2000.
- Johnson D.R., *The theory and technique of transformations in drama therapy*, *The Arts in Psychotherapy*, 1991, 18(4).
- Pasterski M., *Pewność siebie i poczucie własnej wartości*, <https://michalpasterski.pl/listy/pewnosc-siebie-i-poczucie-wlasnej-wartosci/?read-list=1&post=6964> [dostęp: 05.02.2020].
- Snow S., D'Amico M., Tanguay D., *Therapeutic theatre and well-being*, *The Arts in Psychotherapy*, 2003, 30(2).
- Stickley T., Crosbie B., Hui A., *The Stage Life: Promoting the Inclusion of Young People Through Participatory Arts*, *British Journal of Learning Disabilities*, 2012, 40.
- Żółkowska T., *Poziom samoakceptacji osób z głębszą niepełnosprawnością*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną, tom I – Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ

ORCID 0000-0001-6079-3880

KARINA LEKSY

ORCID 0000-0001-5907-7836

*Uniwersytet Śląski
w Katowicach*

SOCIAL EXHIBITIONISM ON THE INTERNET AS A NEW RISKY BEHAVIOUR DEMONSTRATED BY POLISH YOUTH

ABSTRACT. Borzucka-Sitkiewicz Katarzyna, Leksy Karina, *Social Exhibitionism on the Internet as a New Risky Behaviour Demonstrated by Polish Youth* [Społeczny ekshibicjonizm w Internecie jako nowe ryzykowne zachowanie polskiej młodzieży]. *Studia Edukacyjne* nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 89-101. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.7

The technological progress and unlimited access to media create new possibilities of self-presentation in the public domain nowadays, especially for the young generation. The article presents a part of a broader research project which was aimed at defining the characteristics of behaviors shown in cyberspace by Polish students of upper-secondary schools and also at determining potential social and health consequences of such behaviors. The chosen fragment of the study mainly focuses on those actions that were considered as a sign of social exhibitionism on the Internet, such as uploading photos and videos, sharing private information about oneself and informing about current activity. The research was conducted in accordance with a quantity paradigm. It was of diagnostic and verification nature and a method of diagnostic survey with the use of questionnaires was applied.

Key words: Internet, social media, social exhibitionism, risky behavior, youth

Introduction

Due to the technological progress and unlimited access to new media the possibility of auto-presentation in public space is gaining more and more significance. A special role here is played by the Internet, and in particular social

networks, including the most popular one – Facebook.¹ The social networks users are incredibly diversified, both in the context of motivational factors, which have become a stimulus to join the network or active (or not) participation in its functioning, as well as individual needs, which the membership in a certain network is to satisfy or types of behaviour or communication between the members. However, Suzana E. Flores² notices that Facebook, first of all, “encouraged us to more often *go out into the world*” and made us “become a culture of public people”, who like never before want to be visible to others, heard and observed. Consequently, a modern man lives on the one hand in a society of exhibitionism, and on the other hand – in the society of peeping. It turns out that it is common to use images and manipulate with your image in order to pass a certain piece of information to others. It would not be possible without the existence of an audience, which is ready to read the presented images, pay attention to other people’s images and discover the meanings passed by such images.³ The commonly observed today social exhibitionism is mainly seen in a form of spreading in mass media (mostly on the Internet) a countless number of photos in a form of photo galleries (such as Flickr.com), photo blogs, social networks (Facebook, Instagram), as well as amateur video recordings or films (e.g. on YouTube).⁴ Moreover, the social networks also enable the use of features connected with location, such as check-in and mark location, which may also be treated as a manifestation of the social exhibitionism.

There is no doubt that the possibility of positive self-presentation, which is given by the cyberspace, creates new perspectives for self-promotion which is especially important to individuals with narcissistic tendencies. Simultaneously, it should be highlighted that teenage Facebook users show a stronger inclination for such tendencies. Social media, by giving a tool thanks to which their users are in the spotlight, encourage to focus on self-image as never before.⁵ Because of the above-mentioned reasons, Facebook has been simply accused of promoting narcissism since its users can ceaselessly show their idealized “self” by using for this purpose easily accessible means of self-pres-

¹ E. Lee, J. Ahn, Y.J. Kim, *Personality traits and self-presentation at Facebook*, *Personality and Individual Differences*, 2014, 69, p. 162-167.

² S.E. Flores, *Facehooked. How Facebook Affects Our Emotions, Relationships, and Lives*, Reputation Books, Tiburon CA 2014, p. 34-35.

³ J. Choi, Y. Kim, *The moderating effects of gender and number of friends on the relationship between self-presentation and brand-related word-of-mouth on Facebook*, *Personality and Individual Differences*, 2014, 68, p. 1-5; G. Ranzini, E. Hoek, *To you who (I think) are listening: Imaginary audience and impression management on Facebook*, *Computers in Human Behavior*, 2017, 75, p. 228-235.

⁴ A. Eftekhar, Ch. Fullwood, N. Morris, *Capturing personality from Facebook photos and photo-related activities: How much exposure do you need?* *Computers in Human Behavior*, 2014, 37, p. 162-170; L. Bareket-Bojmel, S. Moran, G. Shahar, *Strategic self-presentation on Facebook: Personal motives and audience response to online behavior*, *Computers in Human Behavior*, 2016, 55, p. 788-795.

⁵ S.E. Flores, *Facehooked. How Facebook*, p. 146-147.

entation. According to Soraya Mehdizadeh,⁶ there are two features of virtual reality that favour narcissistic tendencies. The first of them manifests itself in (typically) a considerable amount of positive comments made by friends (usually under users' photos) which affirm physical attractiveness of a person. The second concerns the possibility of presenting oneself in the most desirable way thanks to the opportunity of self-presentation control which is given by the network.⁷ However, it should be emphasised that overediting of self-image may involve serious consequences for psychosocial functioning, such as low self-esteem, depression, and excessive focus on other people's opinion when making decisions and deciding who to be and what to think.⁸

Nowadays, being a member of a social network is for the young generation not only fashion, but also a natural element of everyday functioning. Adolescents are spending more and more time on networks where they create a more or less real image of themselves. Moreover, young Internet users eagerly share various information about themselves, they provide their age, address, interests and other private data.⁹ However, David Kirkpatrick¹⁰ notices that such actions may provoke negative situations, which the social network users would rather avoid. In addition, the amount of time which the Internet users spend on editing and correcting their image, decreased need for privacy which they display, and pressure to play certain roles for others by means of their profiles on social networking websites¹¹ may be worrying.

Methods

The results presented in this article are a part of a broader research project which aims at defining the characteristics of behaviours shown in the cyberspace by Polish students of upper-secondary schools and also at determining potential social and health consequences of such behaviours. The presented fragment of the conducted research mainly focuses on those actions that were considered as a sign of social exhibitionism on the Internet, such as uploading photos and videos, sharing private information about oneself and informing about current activity.

⁶ S. Mehdizadeh, *Self-Presentation 2.0: Narcissism and Self-Esteem on Facebook*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2010, 13, 4, p. 358.

⁷ G.G. Scott et al., *Posting photos on Facebook: The impact of Narcissism, Social Anxiety, Loneliness, and Shyness*, Personality and Individual Differences, 2017, <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.039>

⁸ S.E. Flores, *Facehooked. How Facebook*, p. 56.

⁹ Ibidem, p. 43-45.

¹⁰ D. Kirkpatrick, *The Facebook Effect: The Inside Story of The Company That Is Connecting The World*, New York 2010, p. 202.

¹¹ S.E. Flores, *Facehooked. How Facebook*, p. 32-34.

The research was conducted in accordance with a quantity paradigm which gives the opportunity of mass description and creation of objective knowledge which constitutes the basis for discovering laws and formulating regularities that concern phenomena under study. They were of diagnostic and verification nature which means that the research questions were in the form of questions about variables as well as about relationships between variables.¹² A method of diagnostic survey with the use of questionnaires was used in the research. An independent survey questionnaire which consisted of 41 questions, including 28 half open questions, 4 rank order questions, 8 rating scale questions and 1 open question served for conducting the research.¹³ Before setting about the actual research, pilot study was conducted thanks to which essential modifications of the research tool were made – some formulations were clarified and slight changes in several multiple-choice answers were introduced. The obtained data was subjected to quantity and quality analysis. *Statistica 12* programme was used in order to conduct the statistical analysis.

Selection of people for the research was of intentional character and the age of the respondents constituted selection criteria. The research sample was representative for the Silesia Province to which 390 students from two middle schools located in urbanistically diversified areas were qualified. 164 students attended school in a small town (up to 10,000 residents), 226 students attended school in a big city (over 100,000 residents). The respondents were in 13 to 16 age bracket, however, 14-year-olds and 15-year-olds constituted the most numerous groups (82 and 74 respondents respectively). Among the respondents, there were 198 girls, 186 boys, 6 respondents did not determine their sex.

More than 85% of the respondents used the Internet daily in various locations, but mostly they did it at home and school. On days off from school, the vast majority of the respondents spent on the Internet more than 3 hours daily, 40% of the respondents did so on school days. For surfing the Internet, they used various devices, not only computers and laptops, but first of all mobile phones, TV sets, video game consoles, iPads, etc.

Results

Positive self-presentation is an important aspect of online life, especially for the adolescents. Showing oneself on the Internet often involves sharing private photos, information about oneself (including personal data), information about where a person currently stays, current activity and short vid-

¹² G. Thomas, *How to do your research project*, London 2013, p. 110-123.

¹³ Ibidem, p. 207-217.

eos of himself/herself. In the case of the researched group, sharing photos was the most common way of self-presentation on the Internet. 76% of the respondents admitted to such form of self-promotion. About one-third of the surveyed admit that they inform the "online audience" about their current activity (30.6%), 16.6% of the researched share short videos of themselves, while 10.7% of the surveyed share private information about themselves. Among other answers concerning what kind of information and materials the surveyed share on the Internet, most often there were: music, game videos and achievements, statuses and emoticons, comments and posts shared on social networking websites (primarily on Facebook). Moreover, it should be emphasized that as many as 119 respondents did not give an answer in the issue under consideration.

While conducting the own research, efforts were made to determine which information and/or materials the examined young people would never share on the Internet because of potential risk to their health and safety. As a result of the performed analysis, it was stated that the respondents most frequently indicated their passwords to their Internet accounts (86% of the surveyed), protection of detailed information about their family (75.1%) and not sharing their residential address (72.1%). Simultaneously, only 4.6% of the surveyed indicated that there was no such information which they could not share on the Internet. What seems to be interesting is the fact that among other answers (1.3%) there were opinions that the surveyed would never share a "naked selfie" and "embarrassing photos".

The relationship between average time spent on the Internet and perception of sharing self-image and personal data were also subjected to analysis in terms of risk. For this purpose the Mann-Whitney U test was used. An existence of a statistically important relationship between time spent on using the Internet (both on school days and days off) and a statement that sharing self-image and personal data on the Internet is safe ($p = 0.020$ and $p = 0.004$ respectively) was found. Similar relationship was shown in the case of the opinion that the potential risk is connected with whom personal photos and information are shared ($p = 0.006$ and $p = 0.023$ respectively). It is also essential that people who spend a lot of time on the Internet do not see any risk in the possibility of spreading embarrassing contents about them and in the possibility that someone may impersonate them.

In order to determine the nature of cyber social relations of the respondents, they were asked whether they had an account on any social networking website. As discovered, the activity of the respondents in this field was very broad – almost all of them were a member of a social networking website, at the same time it is worth stressing that Facebook was the most popular (91.3% of indications), Twitter and NK [Our classmates – one of the Polish

social networking websites] were definitely less popular (24.4% and 17.4% of indications respectively). Additionally, the surveyed had an option to indicate a social networking website that was not included in the cafeteria. This option was chosen by 33.1% of the respondents who mentioned surprisingly numerous websites which they used for potential cyber contacts, among them there were: Ask.fm (67 indications), Instagram (50 indications), Tumblr (19 indications), Snapchar (16 indications), Youtube (10 indications), Skype (8 indications), Blogger (4 indications), Gadu-Gadu (4 indications), Twitch (3 indications), and also some others that were individually indicated. Only 5.4% of the respondents indicated that they did not have an account on any social networking website. To sum up, it can be stated that social relations that are initiated or maintained online seem to be very important to the surveyed. Simultaneously, in the context of the issue under discussion, it should be noticed that although there are many websites that are created by and for teenagers and which have various functions (blogs, social networking websites), still the majority of them focus on sharing photos and audio and video recordings since they are the basic and obligatory means of expression.¹⁴

The great power of social networking websites, and particularly Facebook, lies in the possibility of exchanging information without the necessity of physical contact. Consequently, it provides simply unlimited expression and interpersonal relations. What is more, sharing information on social networking websites is no longer only a link between an individual and the rest of the world, but for many it has also become an alternative reality where profiles are treated "dead seriously".¹⁵ Bearing in mind the aforementioned statement, in order to specify more precisely the significance of online social contacts, the respondents were asked how important it was for them to be a member of social networking websites. The answers prove that online activity on such social networking websites is extremely important to the majority – 34.1% declare that at least once a day they log in to their accounts in order to be up to date with shared information, 21% underline that they care about interaction with other registered users, and the next 20.6% say that they log in to their accounts several times a day and that they cannot imagine their life without constant participation in online community. Only 5.9% of the respondents declare that they are not a member of any social networking website and that such activity is not important to them.

As Suzana E. Flores notices,¹⁶ every decision made by Facebook users (such as: where to go, who to meet, or what to wear) is based on how they will be perceived on the Internet. That is why self-presentation is so important

¹⁴ S.E. Flores, *Facehooked. How Facebook*, p. 144.

¹⁵ *Ibidem*, p. 24, 41.

¹⁶ *Ibidem*, p. 217.

in the cyberspace, all the more that “the majority seem to treat Facebook as a display case for their own achievements and trophies which can be seen and admired by the others”¹⁷. In the own research efforts were also made to obtain an information whether the respondents present themselves only in a favourable light by sharing only attractive photos or information about achieved successes. The analysis of the obtained results shows that more than one-third of the surveyed (35.2%) try above all to be themselves in both the “real” and virtual world. Almost an identical number of the surveyed (32.1%) states that presenting themselves only in a favourable light on the Internet is unimportant to them. At the same time, only 11.1% admit that they always try to present themselves from an attractive side. What is also interesting is the way in which the surveyed care about their online image so that they are perceived as attractive. In times when the Internet and image editing programmes that serve for keeping up appearances are omnipresent, it is so easy to transform without any difficulty into somebody else – the more perfect and more attractive.¹⁸ As a result of the performed analysis, it turns out that for 67.5% of the respondents their image on the Internet is not important. In turn, 28.3% of the respondents admit that for this purpose they share only attractive photos on the Internet.

As a consequence of daily social interactions, the way how the adolescents think about themselves may be subject to constant transformations. Today it can be even said that young people are addicted to feedback which they receive via their computers, smartphones, and social networking websites. Such information influences significantly the way how teenagers perceive themselves, each other, and the world around them.¹⁹ Therefore, while conducting own research, efforts were made to evaluate the significance of messages and feedback that are received in the cyberspace. As a result of the performed analysis, it can be stated that the respondents first of all pay their attention to positive messages, such as: positive comments (av. = 3.32; M = 4.00), being tagged by other users of social networking websites (av. = 2.97; M = 3.00), and “likes” (av. = 2.86; M = 3.00), whereas they ignore pejorative messages in the form of taunts (av. = 2.41; M = 2.00) and negative comments (av. = 2.33; M = 2.00). However, it can be assumed that in this way they try to show that such messages do not have any emotional significance to them. In this context, opinions included in the category “others” seem to be interesting – they suggest that the respondents especially care for those messages which prove

¹⁷ Ibidem, p. 62; Y-CH.J. Wu, W.-H. Chang, Ch-H. Yuan, *Do Facebook profile pictures reflect user's personality?* Computers in Human Behavior, 2015, 51, p. 880-889.

¹⁸ A. Błachnio et al., *Self-presentation styles, privacy, and loneliness as predictors of Facebook use in young people*, Personality and Individual Differences, 2016, 94, p. 26-31.

¹⁹ S.E. Flores, *Facehooked. How Facebook*, p. 140.

being accepted by peers ("messages, invitations", "chatting with many people") or provide information which is significant from the social point of view ("where and with who somebody hangs out").

There is no doubt that the option of "liking" posts is one of the most important functions on Facebook. For its users, it constitutes an absolutely essential tool since it often sets the way of acting and thinking about oneself. Moreover, receiving "likes" has also a deeper significance – it means that users' friends accept and praise their appearance, visited places, opinions expressed publicly, or their decisions.²⁰ Bearing in mind the aforementioned opinion, the respondents were asked, as a part of the own research, what a large amount of "likes" means to them. It was found that the respondents most frequently chose the answers that indicated confirmation of a status and/or social acceptance, such as: popularity among peers (av. = 3.71; M = 4.00) and being liked by others (av. = 3.59; M = 4.00). According to the surveyed, "likes" prove physical attractiveness in the slightest degree, however, this answer was also highly scored (av. = 3.12; M = 3.00). Additionally, in the option "other", the surveyed mentioned such meanings of "likes" which could be related to social aspects of their functioning ("popularity among older friends", "I am friendly") and expectations of reciprocation which was assessed by them positively ("[they express] hope that a person whom we give a "like" will repay in the same way", "one can ask others for "likes" and receive a lot of them", "joining groups where users give likes to each other"), as well as negatively ("[they prove] swankiness and insincerity", "[they prove] moronity"). Summing up, it can be stated that a lot of contemporary teenagers assess their popularity through the amount of received "likes" on Facebook. Moreover, for many teenagers "lack of followers on Twitter or lack of 'likes' on Facebook are equivalent to rejection".²¹ This thesis is also confirmed by the conducted research. When asked what lies behind small amount of Facebook likes, the respondents indicated above all social consequences, such as: little popularity (av. = 3.08; M = 3.00), small amount of friends (av. = 2.97; M = 3.00), and not being very liked by others (av. = 2.94; M = 3.00). In the context under analysis, it should be added that likes and positive comments on Facebook are of such great importance to teenagers that they try to get as many of them as possible no matter who gives them.²² The number of followers or fans (e.g. on Twitter or Instagram)

²⁰ Ibidem, p. 230; R.J. Lee-Won et al., *Who puts the best "face" on Facebook?: Positive self-presentation in online social networking and the role of self-consciousness, actual-to-total Friends ratio, and culture*, *Computers in Human Behavior*, 2014, 39, p. 413-423.

²¹ S.E. Flores, *Facehooked. How Facebook*, p. 151.

²² A. Lenhart et al., *Social Media and Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults*, 2010 file:///D:/Download/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplevels.pdf

is also important – the bigger the number, the more teenagers believe that they are interesting for others. The approval received on the Internet can doubtlessly lead to an increased sense of self-esteem. However, if young users realise that they are not so interesting outside the Internet world, it can lead to uncertainty about their identity, anxiety, and a feeling of being lost.²³

Discussion

Creating self-image (that is manipulating the image of oneself) is temporarily a very popular practice and is visible in manifesting one's character, attitudes, opinions, or views, usually in their best form.²⁴ It happens because attractive *image* is one of the most essential criteria of social position in the contemporary world. According to Junghyun Kim and Jong-Eun Roselyn Lee,²⁵ there are two strategies of self-presentation on Facebook: the first of them is "exposing oneself without any limits", the second consists in idealisation of self-image which leads to ceaseless presentation of features that will gain approval of the cyber community. Developing one's cyber identity consists mainly in sharing appropriately selected photos and personal information and in selecting preferred groups of friends on social networking websites. As a consequence, many users of social networking websites assume completely new identities using for this purpose some technical possibilities of creating, overrating, and editing themselves.²⁶ It is worth emphasising that self-presentation in social media has become a structural norm and social practice which are an extremely important factor that regulates interpersonal relationships, especially in the circle of the young generation. What is more, being present and visible in social media is becoming simply a necessity, not a choice. Sharing their everyday life mainly by means of photos has already become a norm among the young.²⁷

As the conducted research shows, for more than one-fourth of the respondents satisfying the need for being noticed and appreciated is one of the principal reasons for establishing online social interactions. There is no doubt

²³ S.E. Flores, *Facehooked. How Facebook*, p. 147.

²⁴ G. Seidman, *Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations*, *Personality and Individual Differences*, 2013, 54, p. 402-407.

²⁵ J. Kim, J.E.R. Lee, *The Facebook Paths to Happiness: Effects of the Number of Facebook Friends and Self-Presentation on Subjective Well-Being*, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2011, 14, 6, p. 359-360.

²⁶ S.E. Flores, *Facehooked. How Facebook*, p. 44.

²⁷ A. Hetsroni, D.A. Guldin, *Revealing Images as Facebook Profile Pictures: Influences of Demographics and Relationships Status*, *Social Behavior and Personality*, 2017, 45(6), p. 987-998; S. Mehdizadeh, *Self-Presentation 2.0: Narcissism*.

that having a wide circle of “friends” in the cyberspace gives young people a sense of satisfaction and increases their self-esteem. Consequently, as the research conducted by EU Kids Online show²⁸ – 44% of girls and 39% of boys between 9 and 16 look for friends on the Internet, and 31% of girls and 28% of boys add Internet strangers to their friends list or to their mailing list. Such behaviours, which are considered as risky behaviours, may expose teenagers to danger in both online and offline reality.

On the basis of the conducted research, it may seem that when young users of the Internet share their photos and information about themselves, they try to be authentic which means they try to be just as they really are and that they are not particularly concerned about distorting (improving, making better) their image on the Internet. On the other side, it is worth considering whether such declarations are perfectly honest. If we examine closely e.g. photos of the students of middle school (especially female students) that they share on social networking websites (Facebook, Instagram in particular), it is difficult not to get the impression that these photos are carefully selected, they depict a person in definite poses and in fashionable clothes in order to win social approval and popularity among peers – it is proved by large amount of “likes” and comments full of adoration whose significance was emphasised by the respondents in the conducted research. It can also be assumed that by sharing their (rather more attractive) image on the Internet and receiving positive feedback (no matter if it is honest or not), people start to believe in it and become convinced that they have all those positive features and that they really are as they present themselves on the Internet.²⁹ Such interpretation of the results of the own research could be confirmed by, among others, conclusions reached by Amy L. Gonzales and Jeffrey T. Hancock.³⁰ According to them, as a result of selective self-presentation and positive feedback received from other users, Facebook users can at the same time increase their sense of self-esteem and establish relationships more easily (also in “face to face” situations). However, it is worth knowing that many users filter the content and share only “proofs for their glory moments” avoiding in this way presenting their true self.³¹ It turns out that many users of social networking websites share only positive aspects of their life hiding at the same time everything that they consider as negative.³²

²⁸ S. Livingstone et al., *In their own words: what bothers children online?* European Journal of Communication, 2014, 29(3), p. 271-288.

²⁹ J. Kim, J.E.R. Lee, *The Facebook Paths to Happiness*, p. 359-360.

³⁰ A.L. Gonzales, J.T. Hancock, *Mirror, Mirror on my Facebook Wall: Effects of Exposure to Facebook on Self-Esteem*, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2011, 14, 1-2.

³¹ S.E. Flores, *Facehooked. How Facebook*, p. 25.

³² *Ibidem*, p. 49.

When it comes to self-presentation on the Internet, making one's sense of self esteem subject to approval of the cyber community constitutes a great problem and as a result it may not only be addictive, but also harmful for psychosocial functioning of an individual. As S.E. Flores notices,³³ when identities that were created for a social networking website are not reflected in what a person represents in direct contact or are contrary to each other, then the phenomenon of *cognitive dissonance* emerges. It means anxiety which is felt as a result of two contradictory ways of perceiving the world. An individual will not avoid identity conflicts, feeling of being lost, and – in extreme cases – psychotic episodes. Moreover, attaching too much significance to what other people think, searching for confirmation of self-esteem and subjecting it to approval of the cyber community are perhaps exhausting, but they may also indicate that a person does not accept himself/herself.³⁴ Being addicted to Internet approval causes that a person ceases to trust himself/herself and to believe in his/her abilities and strengths and starts to focus his/her attention only on feeding the lack of self-confidence and starts to live his/her "Facebook life" only.

The discussed phenomena cause that in contemporary reality adults meet a new challenge and that is the necessity to prepare young people for smart and safe use of new media. Shaping skills in using modern information and communication technologies is an important objective of contemporary education since young Internet users are not aware of its dangers and are not always able to handle risk situations. This is an indication to the need for taking actions that aim at increasing children's and young people's competencies in this field that will cover developing skills of safe use of new technologies.

In the context under analysis, it seems essential to organise cyclical advisory class which would shape skills in creating self-image on the Internet and provide complex information about multi-dimensional dangers and risks for health, mental, and social functioning that occur on the Internet. It is worth maintaining balance in perceiving oneself and that is balance between the former "analogue self" and new cyber relationships.³⁵ In the real world, praise and attention on social networking websites has little in common with a man's real worth. Therefore, it is worth taking care so that especially young people instead of trying to "earn" their self-esteem through receiving likes for their posts or decisions learn how to accept themselves.³⁶

In addition, it is important, preferably by shaping appropriate behaviours, to show sensible ways of spending free time so that using computer is not the

³³ Ibidem, p. 43.

³⁴ Ibidem, p. 237-239.

³⁵ Ibidem, p. 43.

³⁶ Ibidem, p. 242.

sole available and attractive option. It is crucial to find balance between time spent online and offline and above all, to change priorities in organising time free from work or learning.³⁷ It is also worth realising that the Internet and particularly Facebook are “the biggest time wasters”.³⁸ Moreover, it is necessary to shape social skills of contemporary teenagers so that they can establish interpersonal “face to face” relationships and do not have to resort to make social contacts in the cyberspace and build their self-esteem on that basis because of lack of those skills.

BIBLIOGRAPHY

- Bareket-Bojmel L., Moran S., Shahar G., *Strategic self-presentation on Facebook: Personal motives and audience response to online behavior*, *Computers in Human Behavior*, 2016, 55.
- Blachnio A., Przepiorka A., Boruch W., Bałakier E., *Self-presentation styles, privacy, and loneliness as predictors of Facebook use in young people*, *Personality and Individual Differences*, 2016, 94.
- Choi J., Kim Y., *The moderating effects of gender and number of friends on the relationship between self-presentation and brand-related word-of-mouth on Facebook*, *Personality and Individual Differences*, 2014, 68.
- Eftekhari A., Fullwood Ch., Morris N., *Capturing personality from Facebook photos and photo-related activities: How much exposure do you need?* *Computers in Human Behavior*, 2014, 37.
- Flores S.E., *Facehooked. How Facebook Affects Our Emotions, Relationships, and Lives*, Reputation Books, Tiburon CA 2014.
- Gonzales A.L., Hancock J.T., *Mirror, Mirror on my Facebook Wall: Effects of Exposure to Facebook on Self-Esteem*, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2011, 14, 1-2.
- Hetsroni A., Guldin D.A., *Revealing Images as Facebook Profile Pictures: Influences of Demographics and Relationships Status*, *Social Behavior and Personality*, 2017, 45(6).
- Kim J., Lee J.E.R., *The Facebook Paths to Happiness: Effects of the Number of Facebook Friends and Self-Presentation on Subjective Well-Being*, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2011, 14, 6.
- Kirkpatrick D., *The Facebook Effect: The Inside Story of The Company That Is Connecting The World*, Simon & Schuster, New York 2010.
- Lee E., Ahn J., Kim Y.J., *Personality traits and self-presentation at Facebook*, *Personality and Individual Differences*, 2014, 69.
- Lee-Won R.J., Shim M., Joo Y.K., Park S.G., *Who puts the best “face” on Facebook?: Positive self-presentation in online social networking and the role of self-consciousness, actual-to-total Friends ratio, and culture*, *Computers in Human Behavior*, 2014, 39.
- Lenhart A., Purcell K., Smith A., Zickuhr K., *Social Media and Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults*, 2010 file:///D:/Download/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplines.pdf
- Livingstone S., Kirwall L., Ponte C., Staksrud E., *In their own words: what bothers children online?* *European Journal of Communication*, 2014, 29(3).

³⁷ Ibidem, p. 257.

³⁸ Ibidem, p. 25.

- Mehdizadeh S., *Self-Presentation 2.0: Narcissism and Self-Esteem on Facebook*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2010, 13, 4.
- Ranzini G., Hoek E., *To you who (I think) are listening: Imaginary audience and impression management on Facebook*, Computers in Human Behavior, 2017, 75.
- Scott G.G., Boyle E.A., Czerniawska K., Courtney A., *Posting photos on Facebook: The impact of Narcissism, Social Anxiety, Loneliness, and Shyness*, Personality and Individual Differences, 2017, <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.039>
- Seidman G., *Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations*, Personality and Individual Differences, 2013, 54.
- Thomas G., *How to do your research project*, Sage, London 2013.
- Wu Y-Ch.J., Chang W-H., Yuan Ch-H., *Do Facebook profile pictures reflect user's personality?* Computers in Human Behavior, 2015, 51.

WERONIKA KLON

ORCID 0000-0001-8657-0597

*Szkoła Podstawowa nr 4 im. Jana Brzechwy
w Swarzędzu*

KATARZYNA WASZYŃSKA

ORCID 0000-0003-1495-4537

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MINDFULNESS W PRACY Z DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ

ABSTRACT. Klon Weronika, Waszyńska Katarzyna, *Mindfulness w pracy z dziećmi i młodzieżą* [Mindfulness in Work with Children and Young People]. Studia Edukacyjne nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 103-117. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.8

The article addresses the assumptions of mindfulness in children training. It contains clues to the use of some techniques in different age groups. It shows what benefits of both teachers and students in Polish school from implement mindfulness in the school curriculum. These effects pertain to the education process and social functioning. The article moreover contains a description of limitations in the realization of mindfulness assumptions in the Polish education system.

Key words: mindfulness, mindfulness training, education

Wprowadzenie

Uważność (ang. *Mindfulness*) to podejście w nauce i praktyce psychologicznej funkcjonujące od lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku. Pierwotny zarys tej koncepcji można jednak odnaleźć w wielu tradycyjnych podejściach do duchowości człowieka, między innymi buddyzmie, taoizmie, judaizmie, islamie, czy chrześcijaństwie¹.

¹ R. Harris, *Zrozumieć ACT. Terapia akceptacji i zaangażowania w praktyce*, przekł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Sopot 2017.

Prekursorem uważności jest Jon Kabat-Zinn, który w 1979 roku na Uniwersytecie Medycznym w Massachusetts otworzył Centrum Uważności. Określił on *mindfulness* jako „receptywny stan świadomości, będący wynikiem ciągłego i celowego kierowania uwagi na to, co się dzieje w chwili obecnej, bez oceniania treści doświadczenia”². To również „czysta i zwykła świadomość tego, co się faktycznie wydarza nam i w nas, w kolejnych chwilach postrzegania”³. Oznacza „świadomość, która pojawia się poprzez zwracanie uwagi na cel, w chwili obecnej i bez osądu, na rozwój doświadczenia z chwili na chwilę”⁴, „świadomość bieżącego doświadczenia i jego akceptowanie”⁵. Jak podaje Adamik⁶, we wszystkich tych definicjach wskazuje się na trzy wspólne aspekty: intencjonalność (uwaga kierowana celowo), koncentrację na teraźniejszości oraz postawę akceptacji (bez oceniania). Można by powiedzieć, że dzięki temu zwiększa się świadomość przeżywania, odczuwania, doświadczania tego, co się wydarza.

Praktyka uważności polega na kierowaniu własnej uwagi w sposób elastyczny i otwarty na to, co aktualnie znajduje się w jej polu, bez osądzania obserwowanych treści. Czasem praktyka uważności może wydawać się zajęciem frustrującym, zwłaszcza przy pierwszych próbach wdrożenia jej w życie. Głównymi przyczynami tej frustracji nie jest jednak poziom jej skomplikowania lub ilość wysiłku poznawczego, jakiego wymaga, a jej tymczasowy charakter⁷. Nasz umysł ma naturalne tendencje do nieustannego oceniania i analizowania. Uwaga łatwo ulega rozproszeniu, a nasze myśli samoczynnie koncentrują się na ciągach przyczynowo-skutkowych⁸. Można to bez trudu zauważyć, kiedy poszukujemy związku między obserwowanymi zdarzeniami losowymi, które łączy jedynie wspólny czas wystąpienia. Podobnie podczas codziennych, prostych czynności, takich jak porządki w domu lub spacer rozmyślamy o rzeczach, które już się zdarzyły lub które dopiero mają nadejść, ponieważ takie treści tworzą historię opartą na zależnościach. Rzadko jednak koncentrujemy się na zapachu powietrza podczas przechadzki lub do-

² M. Adamik, *Rozwijanie wewnętrznej wolności. Trening uważności jako praktyka samodystansowania się w świetle teorii Viktora Frankla*, https://www.researchgate.net/publication/331330593_Rozwijanie_wewnetrznej_wolnosci_Trening_uwaznosci_jako_praktyka_samodystansowania_sie_w_swietle_teorii_Viktora_Frankla [dostęp: 13.05.2020].

³ Njanaponiki, Thera, za: D. Goleman, *Medytujący umysł*, Bydgoszcz 1998, s. 50.

⁴ J. Kabat-Zinn, *Mindfulness Based Interventions in Context: Past, Present, and Future*, *Clinical Psychology Science and Practice*, 2003, 10, 2, [data dostępu: 13.05.2020] <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1093/clipsy.bpg016>

⁵ D.J. Siegel, *Uważność. Trening pokonywania codziennych trudności*, Warszawa 2011, s. 49.

⁶ M. Adamik, *Rozwijanie wewnętrznej wolności*.

⁷ S. Hayes, S. Smith, *W pułapce myśli. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, stresem i lękiem*, przekł. A. Wojciechowski, Sopot 2019.

⁸ D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, przekł. P. Szymczak, Poznań 2012.

znaniach płynących z zanurzania rąk w wodzie, na przykład podczas mycia naczyń, ponieważ odnosi się to do wyizolowanego doświadczenia. Trudność praktyki uważności wynika również z tego, że nasz umysł w toku ewolucji ukształtował się tak, aby nieustannie rozmyślać o tym, co na zewnątrz, a nie o tym, co wewnątrz. Nasze myśli zwykle krążą wokół naszych relacji i interakcji z otoczeniem, co pozwala nam adekwatnie dostosować się do jego wy-mogów. Zauważenie własnych myśli i doznań bywa rzeczą dużo trudniejszą. Z ewolucyjnego punktu widzenia, koncentracja na zewnętrznych aspektach może być przydatna, szczególnie w sytuacjach, w których dochodzi do za-spokojenia własnych potrzeb lub/i uniknięcia zagrożenia. Nasze myśli same w sobie nie są odbiciem rzeczywistości, a jedynie ją opisują i interpretują; w dodatku w bardzo subiektywny i zależny od całości aparatu psychicznego sposób. Nie stanowią więc przedmiotu poznania, a narzędzie służące temu celowi, równocześnie automatycznie i poza kontrolą świadomości łącząc opis rzeczywistości z motywacjami wewnętrznymi osoby⁹.

Uważność kieruje naszą świadomość na obecne doświadczenia. Zwraca-my się wtedy ku temu, co aktualnie odczuwamy i co pojawia się w obszarze naszych doznań fizjologicznych i emocjonalnych. Ponieważ jednak oparta jest na otwartości i ciekawości, „odbarcza” nas od oceniania. Możemy wtedy zauważyć, że doświadczaną przez nas aktualnie emocją jest smutek lub złość. Pozwala to na dostrzeżenie i poznanie własnych uczuć, stanów i potrzeb, bez odnoszenia się do tego, co oczekiwane lub co leży w zakresie konwenansów narzucanych przez otoczenie. Na podstawie takiej umiejętności poznania siebie można podejmować różne decyzje: czasem nastawione bardziej na za-chowanie dobrych relacji z innymi, czasem na zaspokojenie potrzeb swojego ciała lub działające na rzecz innych obszarów naszego życia. Najważniejszą wartością niesioną przez praktykę uważności jest jednak to, że wybory te mogą być wyborami świadomymi.

Praktykowanie uważności

Trening *mindfulness*, zarówno w pracy z dziećmi, jak i osobami dorosły-mi, stanowi pewien wstęp do praktyki uważności w życiu codziennym. Sam udział w ćwiczeniach nakierowanych na rozwój uważności może przynieść jedynie krótkotrwale efekty w postaci chwilowego obniżenia napięcia emo-cjonalnego, chociaż i to nie musi się wydarzyć¹⁰. Główną wartością treningu *mindfulness* jest nauczenie się kierowania swoją uwagą w sposób nie oceniają-cy ani zauważanych treści, ani samego przebiegu tego działania tak, by moż-

⁹ Tamże.

¹⁰ S. Hayes, S. Smith, *W pułapce myśli*.

na było zgeneralizować bycie uważnym na czynności życia codziennego. Celem jest więc wyrobienie nawyku bycia bardziej świadomym. Taka zdolność pozwala na zauważanie własnych potrzeb, emocji, czy stanów fizjologicznych oraz podejmowanie właściwych reakcji uwzględniających wewnętrzne sygnały, a nie tylko wymagania i oczekiwania otoczenia zewnętrznego. Pozwala to na planowanie dłuższej aktywności według indywidualnych możliwości, projektowanie działań adekwatnych do wyznawanych wartości, czy też na skuteczniejszą samoregulację emocjonalną. Aspekt braku oceny umożliwia także obserwowanie swoich trudniejszych odczuć, takich jak cierpienie, złość, smutek lub wstyd. Dzięki temu możliwe stanie się ich uświadomienie, pomieszczenie i radzenie sobie z nimi.

Praktykowanie uważności samo w sobie może stanowić trening funkcji uwagi. Pozwala to na wydłużanie czasu koncentracji oraz na łatwiejszy powrót do realizowanego zadania po przerwie spowodowanej działaniem dystraktora¹¹. Badania Felvera, Hoyos, Tezanos i Singh¹² wskazują na rozwój selektywności uwagowej, a analizy Dębskiej i Jacennik¹³ – na poprawę działania funkcji wykonawczych wskutek trenowania *mindfulness*. Ćwiczenie uważności pozwala także obserwować własne funkcjonowanie poznawcze i wyciągać na tej podstawie wnioski do dalszej pracy, lepiej dopasowując jej przebieg do posiadanych możliwości. Jednocześnie, trening uważności umożliwia pasywne hamowanie oddziaływania niepożądanych myśli poprzez zauważenie ich i zaprzestanie dalszego kierowania uwagi na ich występowanie¹⁴. Rozwojowi ulegają więc również funkcje metapoznawcze.

Praktyka uważności zawiera w sobie także komponent wzmacniania samoregulacji emocjonalnej. Odczuwane przez nas emocje nie pojawiają się samoczynnie, a jako skutek zaktywizowania konkretnych przekonań i myśli. Uruchamiają one program działania, który często otrzymuje wagę priorytetu, a więc hamuje dotychczas kontynuowaną działalność¹⁰. Nie można w sposób całkowicie skuteczny zablokować odczuwania określonych emocji, a jedynie tymczasowo je zignorować. W dłuższej perspektywie stanowi to obciążenie dla funkcjonowania psychologicznego, podnosi poziom napięcia oraz łatwo może doprowadzić do zaniedbania własnych potrzeb. W podejściu uważności dużą wagę przykładą się do zauważania pojawiających się doznań emocjonalnych. Brak oceny i ciekawość ułatwiają zrozumienie ich przyczyn, czyli zauważenie myśli leżących u podstaw

¹¹ A. Dębska, B. Jacennik, *Programy nauczania uważności dla dzieci i młodzieży – z perspektywy szkolnictwa polskiego*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2016, 23(2).

¹² J. Felver i in., *A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings*, Mindfulness, 2015, 2.

¹³ A. Dębska, B. Jacennik, *Programy nauczania uważności dla dzieci i młodzieży*.

¹⁴ T. Jankowski, P. Holas, *Poznawcze mechanizmy uważności i jej zastosowanie w psychoterapii*, Studia Psychologiczne, 2009, 47, 4.

ich aktywowania. *Mindfulness* zakłada jednak, że myśli te także nie podlegają ocenie. Są jedynie naszym sposobem rozumienia tej rzeczywistości. Jeżeli więc przed trudnym sprawdzianem pojawia się uczucie lęku, można je odnieść do wywołującej je myśli, na przykład „dostanę słabą ocenę”. Tę myśl warto zauważyć, pamiętając równocześnie, że stanowi ona jedynie opis jednego z możliwych scenariuszy przyszłości. Wtedy, jak piszą Wahl i Mazurkiewicz¹⁵, łatwo można przenieść swoją uwagę z odczuwanego lęku na myśli oraz zrozumieć, że myśli są zależne od nas. Tego typu podejście charakterystyczne jest między innymi dla koncepcji poznawczo-behawioralnych, a więc na przykład Racjonalnej Terapii Zachowania.

Powoduje to zwiększenie dystansu psychologicznego do odczuwanych emocji i obniża poziom napięcia wywołanego ich pojawieniem się. Nie mamy więc do czynienia z unikaniem doświadczeń, a z możliwością pełnego włączenia ich w system wiedzy o sobie. Stanowi to ważne źródło służące pogłębieniu zrozumienia siebie. Wśród zagranicznych badań nad wpływem treningu uważności na funkcjonowanie emocjonalne uczniów wyraźnie zaznacza się wpływ tego rodzaju oddziaływań na obniżenie poziomu lęku i objawów związanych z depresją oraz wzrost doświadczanych emocji pozytywnych¹⁶.

Jak wskazuje Muskała¹⁷, jeden z widocznych efektów stosowania treningów uważności stanowi obniżenie wskaźnika wrogości. Jest to związane z poprawą w obrębie komunikacji własnych potrzeb i emocji oraz ze wzrostem empatii. Ponieważ uważność ułatwia proces defuzji od własnych myśli i przekonań, zwiększa się możliwość regulacji zachowania. Dzięki temu częściej działania impulsywne zostają zastąpione reakcjami mającymi u źródła refleksję nad własną aktywnością, a wybór zachowań jest bardziej świadomy i mniej ograniczony chwilowym stanem emocjonalnym. Badania naukowe także potwierdzają zmniejszenie liczby zachowań agresywnych u dzieci i młodzieży uczestniczących w treningu *mindfulness* oraz wzrost kompetencji emocjonalno-społecznych w tej grupie¹⁸. Ponadto, ze względu na możliwość przeprowadzania treningu uważności w zespole, wzrasta poziom integracji grupowej oraz uwspólniania celów. Rozwój funkcji uwagowych jest powiązany z funkcjonowaniem społecznym i większą czujnością na sygnały płynące ze strony innych osób¹⁹. Dzięki temu można uniknąć

¹⁵ J. Wahl, M. Mazurkiewicz, *Uważność w życiu i pracy – jak wpływa na zdrowie psychiczne i fizyczne oraz funkcjonowanie organizacji*, Be Mindful, 2019, 1.

J. Felver i in., *A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions*.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ M. Muskała, *Trening uważności w oddziaływaniach resocjalizacyjnych. Kontekst teoretyczny*, Resocjalizacja Polska, 2018, 15.

¹⁸ J. Felver i in., *A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions*.

¹⁹ E. Nęcka, *Procesy uwagi*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańsk 2006.

nieporozumień wynikających z niewłaściwego odczytania intencji drugiego człowieka. Z kolei, wzrost zrozumienia motywów kierujących zachowaniem innych wiąże się ze zwiększeniem ogólnej empatii, mniejszą wrogością i wyższym poziomem odczuwanej sympatii. Co za tym postępuje, łatwiej nam odebrać zachowania innych jako pozytywne i nie kierowane przeciwko nam, a jedynie jako wyraz wewnętrznych potrzeb i uczuć tych osób. Przyjęcie takiej perspektywy wpływa więc na ogólne nastawienie wobec innych ludzi.

Podejście uważności można także odnieść do procesów uczenia się. Ponieważ zakłada ono bycie „tu i teraz”, ułatwia koncentrację uwagi na aktualnie wykonywanym działaniu. W efekcie zmniejsza się oddziaływanie dystraktorów wewnętrznych, takich jak na przykład rozmyślanie nad ilością pracy czy liczbą i zakresem oczekiwań społecznych. Ponieważ taki sposób funkcjonowania nie zawiera elementu oceniania, zwiększa także kreatywne podejście do wykonywanych czynności. Często stres podczas pracy i nauki wiąże się z pojawianiem obaw o niewłaściwe wykonanie zadania lub niewywiązanie się z niego na czas. Może to usztywniać procedury zachowania nakierowane na realizowanie obowiązków. Jeżeli jednak takie obawy zostaną odniesione do konkretnych stojących za nimi myśli, a te znowu zostaną zauważone jako wytwór umysłu, a nie opis rzeczywistości, możliwe staje się obniżenie napięcia emocjonalnego podczas pracy i efektywniejsze wykorzystanie czasu na nią przeznaczonego. Równocześnie może to wpłynąć na bardziej swobodne i otwarte traktowanie nowo powstających pomysłów i idei. Sprzyja to kreatywnemu podejściu do rozwiązywania problemów.

Kolejnym czynnikiem silnie związanym z praktyką uważności jest wzrost refleksyjności. Lepsza analiza własnych procesów poznawczych i emocjonalnych umożliwia wyciąganie wniosków dotyczących kierunku i efektywności działań. Jak podają Łukaszewski i Doliński²⁰, znajomość własnych możliwości i potrzeb ułatwia utrzymanie optymalnego poziomu pobudzenia potrzebnego do realizacji bieżących zadań, zgodnie z prawem Yerkesa-Dodsona. Następuje to w zgodzie z indywidualnym poziomem pobudzenia korowego, regulowanego przez struktury podkorowe zgodnie z teorią aktywacji Eysnecka²¹. Dzięki temu działalność staje się bardziej efektywna, ale także mniej obciążająca i odczuwana jako bardziej satysfakcjonująca dla osoby. Aktywny wpływ na budowanie własnej wiedzy, zamiast działania automatycznego i podporządkowanego schematom, stanowi właśnie podstawę funkcjonowania opartego na refleksyjności²². Nie

²⁰ W. Łukaszewski, D. Doliński, *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] Tamże.

²¹ J. Strelau, *Osobowość jako zespół cech*, [w:] Tamże, s. 535.

²² A. Perkowska-Klejman, *Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów*, *Ruch Pedagogiczny*, 2014, 4.

chodzi przy tym, aby zawsze i wszędzie być w pełni uważnym, ale by móc uruchomić uważność w chwilach, kiedy będzie nam ona potrzebna tak, by umożliwić pełne, bogate i spełnione życie²³.

Trening uważności w pracy z dziećmi i młodzieżą

Wprowadzanie tegoż treningu wymaga dopasowania oddziaływań do możliwości rozwojowych poszczególnych grup wiekowych. Tego typu zajęcia można wprowadzać już na poziomie wieku przedszkolnego, a więc w grupie pomiędzy 4. a 6. r.ż. Poziom rozwoju fizycznego cechuje wówczas znaczna samodzielność i silny wzrost ruchliwości, przy jednoczesnym wyższym poziomie kontroli ruchu²⁴. Równocześnie jednak myślenie w wieku przedszkolnym znajduje się jeszcze na poziomie prelogicznym, więc wprowadzanie ćwiczeń opartych na samoobserwacji procesów umysłowych i wyciąganych z niej wniosków nie jest wskazane. Można jednak wprowadzać techniki ćwiczenia uważności odnoszące się do ćwiczeń fizycznych. Jeżeli to możliwe, warto wówczas uatrakcyjnić tego typu treningi o różnego rodzaju rekwizyty. Mogą to być ćwiczenia oddechowe z użyciem torebki papierowej lub piłki magicznej. Przydatne może być także odwołanie się do wyobraźni w ćwiczeniach typu: uważne chodzenie na przykład „jak po lepkiem błocie” lub „jak po gorącym piasku”. Dzięki temu dziecko rozwija poszczególne funkcje uwagi poprzez kierowanie je na swój ruch czy rytm oddechu. Jednocześnie uwaga kierowana jest do wewnątrz, a więc na funkcjonowanie swojego organizmu. Stanowi to wstęp do dalszego rozwoju umiejętności obserwacji siebie. Przy tym, forma zabawy, która jest główną aktywnością dzieci w wieku przedszkolnym, powoduje wzrost motywacji do wykonywanych ćwiczeń i uczucie przyjemności z uczestnictwa w treningu. Metoda obserwacji własnych ruchów czy oddechu nie jest nakierowana na ich ocenę i również wytwarza nawyk samoobserwacji bez osądzania. W pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym warto zwrócić uwagę na krótszy czas koncentracji uwagi oraz na obniżoną selektywność uwagową. Obydwa te czynniki będą powodowały, że ćwiczenia z dziedziny *mindfulness* nie będą mogły trwać zbyt długo. Ponadto, dziecko w tym wieku w większym stopniu będzie rozpraszało się pod wpływem dystraktorów zarówno o charakterze zewnętrznym, jak i wewnętrznym. Można wykorzystać ten fakt do wprowadzania postawy opartej na samym wykonywaniu ćwiczeń z zakresu uważności, a nie na rezultacie, a więc na działanie w stanie paratelicznym, a nie w stanie telicznym, co jest zbieżne z typową dla tego okresu rozwojowego formą aktywności.

²³ R. Harris, *Zrozumieć ACT*.

²⁴ B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2007.

W okresie późnego dzieciństwa (7-10/12 r.ż.) coraz bardziej możliwe staje się wprowadzanie technik bezpośrednio odwołujących się do funkcji poznawczych i metapoznawczych. Uwaga dziecka zmienia swój charakter z mimowolnego na dowolny. Nie podąża więc już jedynie za bodźcami pojawiającymi się w jej polu, ale może być intencjonalnie kierowana na pożądaną aktywność lub wybrany bodziec. Zyskuje ona także funkcję podległą wobec struktury danej aktywności poznawczej oraz jej celu²⁵. Długość czasu koncentracji uwagi również ulega ciągłemu wydłużaniu się. Zmianom podlega charakter pamięci, która staje się coraz bardziej logiczna i związana ze zrozumieniem treści zadania, a nie tylko mechanicznym zapamiętywaniem sekwencji. Koniec wieku szkolnego wieńczy rozwój metapamięci, a więc zbioru przekonań na temat pamięci oraz skutecznego posługiwania się nią²⁶. Także myślenie wchodzi w nowy wymiar logiczny, dzięki czemu możliwa staje się analiza związków przyczynowo-skutkowych. Nadal warto więc stosować techniki oparte na pracy z ciałem, w tym ćwiczenia oddechowe, ale też bardziej dostępne staje się obserwowanie pojawiających się myśli i łączenie ich w związki przyczynowo-skutkowe z doświadczanymi emocjami. Należy jednak zawsze mieć na uwadze indywidualne możliwości dziecka i do nich dopasowywać oddziaływania.

W odniesieniu do wczesnej adolescencji (między ok. 10/12. a 16/17. r.ż.)²⁷ należy uwzględnić z jednej strony możliwości poznawcze, a z drugiej – typowe cechy emocjonalności charakteryzujące tę grupę wiekową. Funkcjonowanie poznawcze nastolatka odznacza się dużym subiektywizmem i idealizmem, ale także zwiększającą się zdolnością myślenia hipotetycznego. Równocześnie, zmiany w funkcjonowaniu układu hormonalnego powodują labilność i ambiwalencję emocjonalną. Opisane zjawiska rozwojowe można uwzględnić w zajęciach o charakterze treningu uważności poprzez wykorzystanie subiektywizmu i koncentracji na sobie do ćwiczenia samoobserwacji i śledzenia przebiegu procesów intrapsychicznych. Poza tym, okres wczesnej adolescencji to czas silnej identyfikacji z grupą rówieśniczą. Zajęcia uwzględniające techniki pracy grupowej mogą ułatwiać uczestnictwo w nich dzięki poczuciu wsparcia grupy, a wymiana doświadczeń i przemyśleń może stanowić bodziec do rozwoju zdolności empatii. Dzięki takim zabiegom naturalne procesy rozwojowe oraz oddziaływania psychologiczne będą się wzajemnie wspierały i uzupełniały.

²⁵ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] Tamże, s. 134.

²⁶ J. Trempała, *Rozwój poznawczy*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2006, s. 36.

²⁷ M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Sopot 2004, s. 345.

Późna adolescencja obejmuje wiek od 16/17 lat do 20. r.ż.²⁸ i niesie ze sobą dalszy rozwój myślenia w obszarze operacji formalnych oraz ustabilizowanie się rozchwianych do tej pory emocji i nastrojów. Dochodzi do coraz częstszych konfrontacji własnych postaw i przekonań ze światem zewnętrznym, co powoduje spadek poznawczej pewności własnych sądów. Następuje też wzrost zainteresowania wartościami moralnymi. Trening uważności stanowi w tym okresie wsparcie w przyglądaniu się własnym potrzebom i emocjom w konfrontacji ze światem zewnętrznym. Pozwala także zwiększyć defuzję od własnych przekonań. Może to ułatwić rozpoznanie swoich potrzeb i wartości kierujących wyborami życiowymi oraz dalszy wzrost empatii i rozumienia motywacji innych. Dzięki temu wybór własnych zachowań staje się bardziej adekwatny do oczekiwań zewnętrznych, ale przede wszystkim silniej dopasowany do wewnętrznych potrzeb adolescenta, który właśnie poszukuje swojego miejsca w świecie.

Jak wynika z powyższego opisu, korzyści płynące z treningu uważności prowadzonego wśród dzieci i młodzieży w różnym wieku mieszczą się w wielu obszarach funkcjonowania. Trening uważności można dostosować do każdego etapu rozwoju w taki sposób, aby rozwój ten był wspierany, a zajęcia atrakcyjne i przyjemne dla uczestników. Zajęcia grupowe w obszarze treningu uważności mogą także stanowić znaczący element wzmacniania integracji grupowej.

Bardzo istotny jest także wpływ uważności na stan zdrowia. Ze względu na zwiększony odbiór własnych potrzeb i sygnałów wysyłanych przez ciało, łatwiej dopasować zachowania do potrzeb wewnętrznych, a nie zewnętrznych pobudek oraz zmienić codzienne nawyki na zdrowsze. Jak twierdzi Kahneman²⁹, ludzie mają naturalną skłonność do podejmowania decyzji w sposób mało refleksyjny. Często dzieje się to na zasadzie wyuczonych nawyków. Wzrost refleksyjności wpływa na przełamanie tych tendencji. Procesy samoregulacji zostają uruchomione, a ich działanie sprzyja zachowaniu wewnętrznej homeostazy. Takie zagadnienia, jak zdrowe odżywianie niezależne od występujących w otoczeniu pokus czy regularna aktywność fizyczna wymagają od osoby podjęcia świadomej decyzji z uwzględnieniem wartości, jaką jest własne zdrowie. Ponadto, same ćwiczenia z obszaru uważności wykazują pozytywny związek z utrzymaniem prawidłowego ciśnienia krwi³⁰ oraz spadek problemów z bezsennością³¹. Bardzo istotnym obszarem funkcyjono-

²⁸ Tamże.

²⁹ D. Kahneman, *Pułapki myślenia*.

³⁰ A. Błaszczak, *Wpływ Treningu Redukcji Stresu opartego na uważności (MBSR) na zdrowie fizyczne*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J - Paedagogia-Psychologia*, 2018, 31(1).

³¹ J. Felver i in., *A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions*.

wania, który znajduje się pod pozytywnym wpływem treningów *mindfulness* jest także zdrowie psychiczne. Felver, Hoyos, Tezanos i Singh³² wskazują, że u uczniów, którzy korzystali z tego rodzaju zajęć zanotowano zmniejszony poziom lęku uogólnionego i fobii, obniżenie wskaźników depresji i zmniejszenie częstotliwości występowania myśli samobójczych.

***Mindfulness* w szkole – możliwości i ograniczenia**

Jednym z obszarów funkcjonowania dziecka, który może podlegać oddziaływaniu technik *mindfulness*, jest przestrzeń edukacji. Ponieważ techniki uważności ułatwiają rozwój funkcji poznawczych i metapoznawczych, ich stosowanie może poprawiać wydajność procesu nauczania, wpływać na organizację nauki oraz przekładać się na ogólne funkcjonowanie szkolne w zakresie zwiększania poziomu wiedzy, kompetencji, a tym samym poprawy ocen szkolnych. Wzrost zdolności do koncentracji uwagi i zarządzania pamięcią zanotowano w badaniach nad wpływem wprowadzania zajęć z uważności do szkół w Stanach Zjednoczonych i krajach zachodniej Europy³³. Dzięki lepszemu zarządzaniu własną aktywnością na polu nauki aktywuje się także bardziej korzystne procesy motywacyjne. Lepsze poznanie i zrozumienie własnych możliwości i potrzeb oraz dopasowanie do nich sposobu wykonywania działań obniża poziom odczuwanej frustracji.

Nauka i związane z nią procesy poznawcze oraz motywacyjne nie są jedynym obszarem wpływającym na szkolne i pozaszkolne funkcjonowanie dzieci i młodzieży, którego działanie podlega korzystnym zmianom pod wpływem treningu *mindfulness*. Kolejnym z nich jest także, wspomniane wcześniej, funkcjonowanie społeczne. Badania Felver, Hoyos, Tezanos i Singh³⁴ wykazują pozytywny efekt w dziedzinie kontroli zachowania i agresji interpersonalnej. Spadek zachowań impulsywnych i agresywnych oraz wzrost optymizmu umożliwiają zwiększenie integracji i współpracy w grupie oraz zmniejszenie liczby konfliktów. Powoduje to wzrost pozytywnych doświadczeń w obszarze relacji społecznych i postrzeganie ich jako bardziej przyjemne i pożądane. Natomiast, rozwój empatii ułatwia zrozumienie intencji i potrzeb innych, dzięki czemu relacje stają się głębsze i oparte na wzajemnym szacunku. Badania opisywane przez Syper-Jędrzejak i Bednarską-Wnuk³⁵ dowodzą istnienia

³² Tamże.

³³ Tamże; C. Zenner, S. Herrnleben-Kurz, H. Walach, *Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis*, *Frontiers in Psychology*, 2014, 5.

³⁴ J. Felver i in., *A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions*.

³⁵ M. Syper-Jędrzejak, I. Bednarska-Wnuk, *Znaczenie mindfulness w miejscu pracy – możliwości pobudzania uważności pracowników*, *E-mentor*, 2019, 79(2) <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/79/id/1413> [data dostępu: 09.05.2020].

bezpośredniego związku pomiędzy uważnością a inteligencją emocjonalną, co z kolei pozytywnie rzutuje na relacje społeczne.

Innym ważnym polem wykorzystywania podejścia uważności w pracy z uczniami jest rozwój ich autonomii i niezależności działania. Ponieważ *mindfulness* skłania ku organizacji własnych działań i dopasowywaniu ich do indywidualnych potrzeb oraz możliwości, jest ono także sprzymierzeńcem w rozwoju twórczości. Takie postawy w środowisku szkolnym ułatwiają wykorzystanie potencjału ucznia w kierunku osiągania przez niego celów edukacyjnych. Jednocześnie jednak mogą same w sobie stanowić przyczynę nieporozumień i trudności. Ponieważ nauka w polskiej szkole nadal oparta jest w przeważającym stopniu na ujednoliceniu oddziaływań i hierarchicznej strukturze społecznej³⁶, autonomiczne podejście do działań wykonywanych na lekcji może być postrzegane jako utrudnienie w pracy nauczyciela. O ile bowiem sama niezależność myślenia w rozwiązywaniu zadań może stanowić przyczynę sukcesów edukacyjnych ucznia, o tyle autonomia postaw społecznych i przekonań potencjalnie może zostać odebrana jako podważanie autorytetu nauczyciela lub próba wykazania jego niewiedzy. W tym wypadku jednak możliwym czynnikiem zapobiegającym tego typu sytuacjom jest zaproszenie do tego typu treningów nauczycieli.

Pomimo że, jak wspomniano powyżej, techniki uważności mogą znaleźć zastosowanie w środowisku szkolnym, to jednak polska szkoła ma pewne swoje charakterystyczne cechy, które mogą utrudniać prowadzenie zajęć z uważności na podobnym poziomie, jak ma to miejsce w innych krajach. Jedną z nich jest łączenie *mindfulness*, szczególnie ćwiczeń oddechowych i technik o charakterze medytacyjnym, z buddyzmem. Pomimo rekomendacji wielu przedstawicieli Kościoła katolickiego wprowadzania zajęć z uważności do szkół oraz istnienia ruchów medytacji chrześcijańskiej³⁷, techniki *mindfulness* nadal budzą niepokój i niechęć w oświacie. Jednocześnie warto zaznaczyć, że certyfikowane szkolenia prowadzone w podejściu uważności mają charakter całkowicie świecki i nie są powiązane z ruchami religijnymi.

Stosowanie omawianych oddziaływań może budzić obawy z jeszcze jednego powodu. Jest ono oparte na otwartej i szczerzej komunikacji. Taki rodzaj relacji z uczniem wymaga od samego nauczyciela postawy otwartości i zrozumienia. Założeniem podejścia opartego na uważności jest zresztą to, że uczyć go może jedynie osoba sama je praktykująca. Skutkuje to więc ponownie potrzebą prowadzenia kursów *mindfulness* dla grupy nauczycieli. Potwierdzeniem tego mogłyby być badania odnoszące się do diagnozy kompetencji

³⁶ A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej, 2011, 4(187), s. 297.

³⁷ S. Radoń, *Uważność jako neuro-psycho-biologiczna próba zdefiniowania fenomenu duchowości*, Studia Religiologiczne, 2013, 46(3).

społecznych nauczycieli autorstwa Piorunek i Werner³⁸. Okazuje się, iż awans zawodowy nauczycieli nie koreluje z (oczekiwanym) wzrostem kompetencji społecznych. Ujemny związek wieku z poziomem kompetencji społecznych nasuwa wątpliwości co do efektywności działania systemu szkolnictwa zarówno w zakresie wsparcia nauczycieli, jak też systemu ich awansowania, a także jakości i diagnozy potrzeb tej grupy zawodowej. Zaledwie 18,5% nauczycieli w badaniu tym przejawiało kompetencje kooperacyjne na wysokim poziomie. A zawód nauczyciela, jak rzadko który, wymaga właśnie umiejętności współpracy z ludźmi. F. Delamare Le Deist i J. Winteron³⁹ opracowali holistyczny model kompetencji, w skład którego wchodziły kompetencje poznawcze, funkcjonalne, społeczne i metakompetencje. Pierwsze związane są ze sposobem odbierania, przetwarzania informacji; drugie dotyczą roli zawodowej i efektywności w jej obrębie; trzecie łączą się z funkcjonowaniem w relacjach interpersonalnych, natomiast czwarte, jak piszą Piorunek i Werner, „wiążą się zaś z możliwościami dokonywania pogłębionej refleksji i kreatywnego radzenia sobie w warunkach zmiany i niepewności⁴⁰”. Można założyć, iż *mindfulness* mógłby być jednym z narzędzi do zwiększenia kompetencji w tych czterech obszarach. Dotyczy to w szczególności współczesnych polskich nauczycieli, którzy pracują w sytuacji „permanentnej zmiany i niepewności”, związanej zarówno ze współczesną sytuacją epidemiologiczną (Covid-19) na świecie, ale także z naszą rodzimą trudną rzeczywistością, której wynikiem był ogólnopolski strajk tej grupy zawodowej.

Aby jednak nauczyciele chcieli skorzystać z takiej możliwości, potrzebne jest spełnienie kilku warunków. Pierwszy z nich stanowi sama świadomość istnienia tego typu podejścia i jego znaczenia dla edukacji. Drugim jest możliwość powszechnego dofinansowania szkoleń dla nauczycieli przez placówki oświatowe. Trzeci ważny element polega na przeanalizowaniu formy, w jakiej w ogóle podejście uważności mogłoby zostać implementowane do szkół.

Ze względu na standardową liczbę lekcji w planie, trudne byłoby wprowadzenie regularnych dodatkowych godzin przeznaczonych na sam trening uważności. Z drugiej strony, lekcje wychowawcze są niezbędne do realizowania dużej ilości treści zawartych między innymi w programach wychowawczo-profilaktycznych szkół. Być może, po przeszkoleniu nauczycieli oraz przeprowadzeniu krótkich kursów dla uczniów, można byłoby wprowadzić w szkołach sposób prowadzenia lekcji oparty na zasadach *mindfulness*.

³⁸ M. Piorunek, I. Werner, *Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje*, Studia Edukacyjne, 2017, 44.

³⁹ F. Delamare Le Deist, J. Winterton, *What is competence?* Human Resource Development International, 2005, 8, 1.

⁴⁰ M. Piorunek, I. Werner, *Kompetencje społeczne nauczycieli*, s. 124.

Dzięki temu podstawy takiego funkcjonowania mogłyby zostać włączone w działania szkoły, bez znaczącego wydłużania pobytu ucznia w placówce.

Pomimo wszystkich tych ograniczeń liczba potencjalnych korzyści płynących z praktyki uważności, zarówno dla funkcjonowania jednostki oświatowej, jak i samego ucznia czy nauczyciela, jest dość duża. Dlatego warto byłoby rozważyć sposób wprowadzenia jej do standardów funkcjonowania polskiej szkoły.

Zakończenie

Jak zaznaczają Hayes i Smith⁴¹, podejście *mindfulness* zakłada, że ćwiczenia uważności wykonuje się nie w celu relaksacji i poprawy samopoczucia, a w celu poznania siebie. Dlatego praktykuje się je nie tylko będąc w dobrym nastroju, ale w takim, jakim się aktualnie jest. Daje to możliwość poznania swoich emocji i potrzeb, a nie ich unikania. Pozwala to na radzenie sobie z własnymi emocjami, szczególnie tymi „problemowymi” oraz sytuacjami trudnymi czy kryzysowymi. Jest to niezwykle ważne zarówno dla dzieci i młodzieży, a więc uczniów, jak też dla nauczycieli. Jednak, jak zaznaczono powyżej, aby treningi te przyniosły zamierzony skutek, powinny być prowadzone przez osoby rzetelnie do tego przygotowane, dysponujące zarówno wiedzą z tego obszaru, jak też niezbędnymi kompetencjami i umiejętnościami. Nie wystarczy także przeprowadzenie osobnej lekcji teoretycznej poświęconej tej tematyce. Istotne jest zrozumienie korzyści płynących z *mindfulness* oraz praktykowanie jej w codziennym życiu. Wówczas mamy szansę na zwiększenie świadomości odnoszącej się zarówno do własnych procesów wewnętrznych, jak i funkcjonowania społecznego. Praktykowanie uważności może być zatem jednym z kierunków pomocy polskiej szkole w radzeniu sobie z wyzwaniami i trudnościami.

BIBLIOGRAFIA

- Adamik M., *Rozwijanie wewnętrznej wolności. Trening uważności jako praktyka samodystansowania się w świetle teorii Viktora Frankla*, [data dostępu: 13.05.2020] https://www.researchgate.net/publication/331330593_Rozwijanie_wewnetrznej_wolnosci_Trening_uwaznosci_jako_praktyka_samodystansowania_sie_w_swietle_teorii_Viktora_Frankla
- Błaszczak A., *Wpływ Treningu Redukcji Stresu opartego na uważności (MBSR) na zdrowie fizyczne*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 2018, 31, 1.

⁴¹ S. Hayes, S. Smith, *W pułapce myśli*.

- Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2004.
- Creating an Environment for Emotional and Social Well-Being An important responsibility of a Health-Promoting and Child Friendly School*, The World Health Organization's Information Series on School Health, 10, [data dostępu: 08.05.2020r.] https://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_childfriendly_03.pdf
- Delamare Le Deist F.D., Winterton J., *What Is Competence?* Human Resource Development International, 2005, 8, 1.
- Dębska A., Jacennik B., *Programy nauczania uważności dla dzieci i młodzieży – z perspektywy szkolnictwa polskiego*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2016, 23, 2.
- Dobkin P.L., Irving J.A., Amar S., *For whom May Participation in a Mindfulness-Based Stress Reduction Program be Contraindicated?* Mindfulness, 2012, 3.
- Farias M., *What is mindfulness – based therapy good for? Evidence, Limitations and Controversies*, The Lancet Psychiatry, 2016, 3.
- Felver J., Hoyos C., Tezanos K., Singh N., *A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings*, Mindfulness, 2015, 2.
- Goldin P., Gross J., *Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) on Emotion Regulation in Social Anxiety Disorder*, Emotion, 2010, 10, 1.
- Goleman D., *Medytujący umysł*, Limbus, Bydgoszcz 1998.
- Górska R., *Uważność: technika uczenia się czy droga wspierania (samo)rozwoju?* Rocznik Andragogiczny, 2019, 26.
- Harris R., *Zrozumieć ACT. Terapia akceptacji i zaangażowania w praktyce*, przekł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2017.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Hayes S., Smith S., *W pułapce myśli. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, stresem i lękiem*, przekł. A. Wojciechowski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2019.
- Jankowski T., Holas P., *Poznawcze mechanizmy uważności i jej zastosowanie w psychoterapii*, Studia Psychologiczne, 2009, 47, 4.
- Kabat-Zinn J., *An Outpatient Program in Behavioral Medicine for Chronic Pain Patients Based on the Practice of Mindfulness Meditation: Theoretical Considerations and Preliminary Results*, Gen Hosp Psychiatry, 1982, 4, 1.
- Kabat-Zinn J., *Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present and Future*, Clinical Psychology Science and Practice, 2003, 10, 2, [data dostępu: 13.05.2020] <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kahneman D., *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, przekł. P. Szymczak, Media Rodzina, Poznań 2012.
- Keye M., Pidgeon A., *An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy*, Open Journal of Social Sciences, 2013, 6, 1.
- Kołodziejczyk J., *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli SOPHIA, Kraków 2004.
- Makaruk K., *Dzieci się liczą. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Dzieci się liczą, 2017, [data dostępu: 10.05.2020r.] <https://fdds.pl/wp-content/uploads/2017/07/dziecisielicza.pdf>
- Muskała M., *Trening uważności w oddziaływaniach resocjalizacyjnych. Kontekst teoretyczny*, Resocjalizacja Polska, 2018, 15.

- Perkowska-Klejman A., *Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów*, *Ruch Pedagogiczny*, 2014, 4.
- Piorunek M., Werner I., *Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje*, *Studia Edukacyjne*, 2017, 44.
- Radoń S., *Uważność jako neuro-psycho-biologiczna próba zdefiniowania fenomenu duchowości*, *Studia Religioznawcze*, 2013, 46, 3.
- Shonin E., Van Gordon W., Griffiths M.D., *Are there risks associated with using mindfulness for the treatment of psychopathology?* *Clinical Practice*, 2014, 11.
- Siegel D.J., *Uważność. Trening pokonywania codziennych trudności*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.
- Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Suchocka A., *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*, 2011, 187, 4.
- Sun J., *Mindfulness in Context: A Historical Discourse Analysis*, *Contemporary Buddhism*, 2014, 15, 2.
- Syper-Jędrzejak M., Bednarska-Wnuk I., *Znaczenie mindfulness w miejscu pracy – możliwości pobudzania uważności pracowników*, *E-mentor* 2019, 79, 2, [data dostępu: 09.05.2020r] <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/79/id/1413>
- Szymańska J., *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, [data dostępu: 07.05.2020r.] <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl>
- Tabak I., *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów*, *Studia BAS*, 2014, 38, 2.
- Wahl J., Mazurkiewicz M., *Uważność w życiu i pracy – jak wpływa na zdrowie psychiczne i fizyczne oraz funkcjonowanie organizacji*, *Be Mindful*, 2019, 1.
- Zenner C., Herrnleben-Kurz S., Walach H., *Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis*, *Frontiers in Psychology*, 2014, 5.
- Zolkoski S., Bullock L., *Resilience in children and youth: A review*, *Children and Youth Services Review*, 2012, 12.

KATARZYNA JADACH

ORCID 0000-0002-4875-6558

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

DYREKTOR SZKOŁY W ROLI PRACODAWCY - PRZEGLĄD WYBRANYCH ZAGADNIENÍ FUNKCJONOWANIA SZKOŁY JAKO ZAKŁADU PRACY

ABSTRACT. Jadach Katarzyna, *Dyrektor szkoły w roli pracodawcy – przegląd wybranych zagadnień funkcjonowania szkoły jako zakładu pracy* [The Headteacher as an Employer – a Review of Selected Issues of the School as a Workplace]. Studia Edukacyjne nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 119-144. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.9

One of the basic tasks that the provisions of the educational law entrust to the headteacher is to be in an employment relationship with the teachers as employees. This role is determined by the status of the educational institution as a workplace, to which the sources of universally and internally binding labor law apply. They impose a number of obligations on the employer, i.e. the headteacher, which should be interpreted in the light of the unique educational, teaching and tutoring tasks implemented within the units of the education system. Principal autonomy is also influenced by the imperative of implication in the educational reality the clause of the child's good. It is done by application of specific legal provisions, in particular making decisions that create the internal policy of the school staff.

Key words: headteacher, workplace, employee relationship, teacher's duties, employee's responsibility

Wstęp

Szkoła charakteryzowana jest przede wszystkim jako miejsce organizowania procesów dydaktycznych, w którym uczeń staje się odbiorcą określonych podstawami programowymi treści edukacyjnych. W ujęciu tym istota funkcjonowania placówki oświatowej zasadza się w stopniu przyswojenia wymaganych treści, czego formalny wyraz stanowi poziom uzyskanego wykształcenia. Działalność *stricte* dydaktyczną uzupełniają wysiłki wychowawcze, których ogólny kierunek wyznaczają normy konstytucyjne (Prawo rodziców do wychowania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniami za-

gwarantowane w art. 48 Konstytucji RP) oraz te konstruowane na podstawie regulacji Prawa rodzinnego (przede wszystkim zasada autonomii rodziny, ale również zasada pomocniczości). Podkreślając rodzicielski prymat w wychowaniu dziecka, nakładają one na jednostki organizacyjne systemu oświaty obowiązek wspierania rodziców w pracy na rzecz „rozwoju dziecka ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej” oraz w kształtowaniu u dziecka postaw prospołecznych (art. 1 ustawy Prawo oświatowe z 14.12.2016 r.¹, w skrócie PrOświat).

Postrzeganiu szkoły przez pryzmat funkcjonalnej charakterystyki opartej na analizie jej zadań statutowych powinna towarzyszyć refleksja nad tym aspektem jej działalności, jaki determinują przepisy prawa pracy. Szkoła stanowi bowiem dla nauczycieli, wychowawców i innych pracowników pedagogicznych miejsce, w którym w ramach stosunku zatrudnienia świadczą oni usługi edukacyjne w zamian za wynagrodzenie. W takim ujęciu placówkę oświatową należy traktować jako zakład pracy, spełniający warunki organizacyjnego wyodrębnienia (posiadanie finansowej samodzielności, organów, pracowników, środków rzeczowych, kierownika reprezentującego zakład na zewnątrz) i zdolny do zatrudniania pracowników². Przywołany kontekst narzuca sposób patrzenia na dyrektora szkoły – jest on nie tylko organizatorem działań dydaktyczno-wychowawczych placówki, pierwszym nauczycielem i wychowawcą, gospodarzem obiektu szkolnego, ale również pracodawcą³. Z perspektywy stosunków łączących dyrektora z nauczycielami, rola podmiotu zatrudniającego jest podstawowa; pośrednio jednak sposób, w jaki dyrektor wywiązuje się ze swoich obowiązków jako pracodawca wpływa na jakość relacji z rodzicami, organem nadzoru pedagogicznego, organem prowadzącym, środowiskiem lokalnym, placówkami i instytucjami, z którymi szkoła powinna współpracować.

Dyrektor szkoły jako pracodawca w przepisach prawa oświatowego

Na funkcjonowanie dyrektora jako pracodawcy zwraca się uwagę w podstawowych aktach prawa oświatowego. W przepisach PrOświat regulujących problematykę kompetencji dyrektora (art. 68 ust. 1), w sferze jego działalności skierowanej „do wewnątrz” (czyli w ramach stosunków wewnątrzzakładowych) – określonej jako kierowanie działalnością szkoły lub placówki – dyrektor realizuje politykę kadrową. Jako kierownik zakładu pracy dla

¹ T.j. DzU z 2019 r. poz. 1148 ze zm.

² Por. uchwała Sądu Najwyższego z 16.11.1977 r., I PZP 47/77, Legalis.

³ T. Komorowski, J. Pielachowski, *Dyrektor szkoły w roli pracodawcy*, Poznań 2004, s. 11.

zatrudnionych nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami dyrektor decyduje w szczególności w sprawach: ich zatrudniania i zwalniania; przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych; występowania z wnioskami w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień (art. 68 ust. 5). W sferze działalności skierowanej „na zewnątrz” dyrektor reprezentuje szkołę przed innymi podmiotami, współdziałając z nimi w sposób mniej bądź bardziej sformalizowany (np. poprzez zawieranie umów cywilnoprawnych) w obszarach, w których możliwe jest wypełnianie podstawowych funkcji szkoły. W ustawie z 26.01.1982 r. Karta Nauczyciela⁴ (w skrócie KartaNauczU) podobnie akcentuje się działalność dyrektora, polegającą z jednej strony na kierowaniu placówką i byciu przełożonym służbowym wszystkich pracowników, z drugiej – reprezentowaniu jej na zewnątrz (art. 7 ust. 1). W literaturze przedmiotu słusznie podkreśla się, iż przywołane wyżej określenia: „kierowanie szkołą”, „reprezentowanie szkoły na zewnątrz”, czy stanowisko „przełożonego służbowego” są równoznaczne z pojęciem pracodawcy⁵.

Wchodząc w rolę pracodawcy, dyrektor przyjmuje na siebie obowiązki wynikające z przepisów prawa pracy, do którego zalicza się⁶: a) przepisy stanowiące źródło powszechnie obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej (art. 87 Konstytucji), czyli: przepisy zawarte w ustawach (przede wszystkim w Kodeksie pracy, ale również w innych ustawach określających prawa i obowiązki pracowników i pracodawców) oraz przepisy wykonawcze do tych ustaw zawarte w rozporządzeniach; b) postanowienia zawarte w aktach niebędących źródłami powszechnie obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej, obowiązujące w określonych gałęziach pracy, zawodach, konkretnych zakładach pracy, czyli: układach zbiorowych pracy, innych porozumieniach zbiorowych, regulaminach i statutach, określających prawa i obowiązki stron stosunku pracy. Podstawowym aktem ustawodawstwa pracy jest Kodeks pracy (w skrócie k.p.), jednak nie określa on w sposób zupełny praw i obowiązków wszystkich grup pracowników. W kwestiach uregulowanych w sposób szczególny, w odrębnych ustawach odnoszących się do wybranych kategorii pracowników stosuje się zamiast kodeksu przepisy tych ustaw (art. 5 k.p.), co jest zgodne z funkcjonującą w polskim systemie prawa zasadą *lex specialis derogat legi generali*.

Nauczyciele należą do tej grupy pracowników, których stosunek pracy uregulowany został w akcie szczególnym, z uwagi na ich zatrudnienie w wyspecjalizowanych jednostkach wykonujących zadania szczególne⁷. Jest nim

⁴ T.j. DzU z 2019 r. poz. 2215.

⁵ T. Komorowski, J. Pielachowski, *Dyrektor szkoły*, s. 10.

⁶ Art. 9 ustawy z 26.06.1974 r. Kodeks pracy, t.j. DzU z 2019 r. poz. 1495 ze zm.

⁷ T. Zieliński, G. Goździewicz, *Rozdział I. Przepisy wstępne*, [w:] *Kodeks pracy. Komentarz*, red. L. Florek, Warszawa 2017, s. 71.

KartaNauczU, której fundamentalne znaczenie w obszarze nauczycielskiej pragmatyki zawodowej podkreślone zostało w art. 6 PrOświat („Prawa i obowiązki nauczycieli przedszkoli, szkół i placówek określa ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela «...»”), ale również w art. 91c samej KartaNauczU⁸. Jej przepisy modyfikują treści klasycznego stosunku pracy, nakładając na dyrektorów szkół dodatkowe obowiązki, ale również wyostrzając kryteria naboru do zawodu nauczyciela oraz poszerzając katalog obowiązków i uprawnień pracowniczych. Prawny kontekst funkcjonowania nauczyciela w szkole przyczynia się do postrzegania tego zawodu w kategoriach formacji zaangażowanej w służbę społeczeństwu, od kondycji której zależy stopień realizacji podstawowych funkcji placówki, czyli dydaktyki, wychowywania i opieki nad dziećmi. Pieczę nad jakością świadczonych usług edukacyjnych przepisy prawa powierzyły dyrektorowi, zaopatrując ten organ w szeroki zakres kompetencji oraz odpowiedzialności. Poniżej zwrócono uwagę na elementy wskazujące na specyficzne uwarunkowania zatrudnienia nauczyciela. Dotyczą one przesłanek nawiązania i rozwiązania stosunku pracy, katalogu obowiązków oraz odpowiedzialności prawnej (pracowniczej i dyscyplinarnej).

Zadania dyrektora w zakresie powstania i ustania stosunku pracy z nauczycielem

Podstawową instytucją prawa pracy jest stosunek pracy, poprzez nawiązanie którego pracownik zobowiązuje się do wykonywania pracy określonego rodzaju na rzecz pracodawcy i pod jego kierownictwem oraz w miejscu i czasie wyznaczonym przez pracodawcę, a pracodawca – do zatrudniania pracownika za wynagrodzeniem (art. 22 k.p.). W przypadku szkoły w rolę pracodawcy wchodzi dyrektor szkoły, zatrudniający nauczyciela na podstawie umowy o pracę lub mianowania na stanowisku zgodnym z posiadanymi przez nauczyciela kwalifikacjami i stopniem awansu zawodowego (art. 11 KartaNauczU).

⁸ Przywołana ustawa składa się z 15 rozdziałów, w których regulowane są następujące kwestie: obowiązki nauczycieli; wymagania kwalifikacyjne nauczycieli; awans zawodowy nauczycieli; nawiązanie, zmiana i rozwiązanie stosunku pracy; warunki pracy i wynagrodzenie; nagrody i odznaczenia; uprawnienia socjalne i urlopy; finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli; ochrona zdrowia; odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli; uprawnienia emerytalne. Poszczególne zagadnienia z obszaru nauczycielskiej pragmatyki zawodowej stanowią przedmiot szczegółowych analiz w ramach opracowań komentatorskich, np.: A. Barański, M. Szymańska, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, *Karta Nauczyciela. Komentarz*, Warszawa 2018; D. Dwojewski, P. Kuzior, M. Kowalski, *Karta Nauczyciela – komentarz praktyczny. Wiedza i praktyka*, Warszawa 2018; K. Lisowski, K. Stradomski, *Karta Nauczyciela. Komentarz*, Warszawa 2018; A. Piszko, *Karta Nauczyciela: komentarz*, Warszawa 2017.

Analiza wymagań kwalifikacyjnych osób aplikujących na stanowisko nauczyciela (art. 9 KartaNauczU) wskazuje na wprowadzenie kryteriów rekrutacyjnych związanych z cezusem wykształcenia⁹ (posiadanie wyższego wykształcenia z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym), moralną postawą (przestrzeganie podstawowych zasad moralnych) oraz stanem zdrowia (spełnianie warunków zdrowotnych niezbędnych do wykonywania zawodu). Kryterium merytorycznego przygotowania istotne jest przede wszystkim z punktu widzenia dydaktycznych aspektów działania szkoły, a gwarancję jego spełniania stanowi dyplom ukończenia stosownych studiów lub studium¹⁰. Brak tego typu kwalifikacji w zasadzie uniemożliwia zatrudnienie na stanowisku nauczyciela¹¹. W przypadku kiedy kandydat legitymuje się ukończeniem studiów o kierunku (specjalności), który nie jest zgodny z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami, dyrektor zobligowany jest sprawdzić, czy spełnia on wymóg ukończenia kierunku, którego efekty kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności obejmują treści tego przedmiotu lub zajęć wskazane w podstawie programowej dla danego przedmiotu na odpowiednim etapie edukacyjnym. W związku z wymogiem dotyczącym stanu zdrowia obowiązkiem dyrektora jest kierowanie zatrudnianych osób na wstępne badania lekarskie, co oznacza, że rozpoznania w zakresie zdolności do pracy z dziećmi dokonuje lekarz medycyny pracy¹². Z kolei, założenie prezentowania przez nauczyciela moralnej postawy weryfikowane jest poprzez zbieranie informacji dotyczących: korzystania z praw publicznych; wykluczenia toczenia się przeciw kandydatowi postępowania karnego w sprawie o umyślne przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego lub postępowania dyscyplinarnego; wykluczenia skazania prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe; wykluczenia ukarania karą dyscyplinarną zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie

⁹ Problematyka kwalifikacji nauczycieli w sposób szczegółowy uregulowana została w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 01.08.2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, DzU z 2017 r. poz. 1575.

¹⁰ Zob. m.in. wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z 27.11.2001 r., II SA 2133/01, Legalis.

¹¹ A. Barański, M. Szymańska, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, *Karta Nauczyciela. Komentarz*, s. 93. W wyjątkowych przypadkach istnieje jednak możliwość zatrudnienia kandydata bez merytorycznych kwalifikacji. Pierwsze odstępstwo dotyczy potrzeby wynikającej z organizacji nauczania lub konieczności zastąpienia nieobecnego nauczyciela (art. 10 ust. 9 KartaNauczU). Ponadto, możliwie jest zatrudnienie w szkole do prowadzenia zajęć osób niebędących nauczycielami na zasadach określonych w Kodeksie pracy (art. 15 ust. 2 i 3 PrOświat). O wyjątkowości tych sytuacji świadczy fakt, iż decyzja dyrektora o zatrudnieniu takiej osoby poprzedzona musi być zgodą kuratora oświaty.

¹² Dokonuje się to w trybie i na zasadach określonych w Rozporządzeniu Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z 30.05.1996 r. w sprawie przeprowadzania badań lekarskich pracowników, zakresu profilaktycznej opieki zdrowotnej nad pracownikami oraz orzeczeń lekarskich wydawanych do celów przewidzianych w Kodeksie pracy, DzU z 2016 r. poz. 2067.

nauczyciela w okresie trzech lat od ukarania albo wydalenia z zawodu nauczyciela. Ustalenie faktu niekaralności oraz figurowania kandydata w Centralnym Rejestrze Orzeczeń Dyscyplinarnych¹³ i Rejestrze Sprawców na Tle Seksualnym¹⁴ dokonywane jest na podstawie dokumentacji papierowej i elektronicznej udostępnianej w procesie rekrutowania przez samego zainteresowanego (zaświadczenie z Krajowego Rejestru Karnego) bądź poprzez dostęp pracodawcy do rejestrów zawierających dane osobowe¹⁵ osób ukaranych przez nauczycielskie komisje dyscyplinarne lub skazanych za przestępstwa seksualne.

Podmiotem odpowiedzialnym za weryfikację ustawowych kryteriów jest zatrudniający nauczyciela dyrektor. Wypełnianie przez niego obowiązku przyjmowania do placówki oświatowej osób kompetentnych i niekaranych stanowi przedmiot kontroli, jaką nad placówką sprawuje organ nadzoru pedagogicznego (art. 55 ust. 1 i 2 PrOświat), w szczególności w obszarze oceniań stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły. Osoby prowadzące czynności kontrolne mogą wydawać dyrektorowi zalecenia wynikające z przeprowadzonych czynności wraz z terminem ich realizacji. Są one wiążące, ale dyrektor uprawniony jest do wnoszenia do nich swoich zastrzeżeń do organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Jeśli ten zastrzeżeń nie uwzględni – dyrektor musi zalecenia zrealizować. Jeśli zaistniałe uchybienia dotyczą działania sprzecznego z prawem, organ nadzorujący ma legitymację do wydania dyrektorowi polecenia usunięcia uchybień w wyznaczonym terminie (art. 56 ust. 1 PrOświat). Nieusunięcie tego typu uchybień skutkuje wystąpieniem do organu prowadzącego szkołę z wnioskiem o odwołanie dyrektora z końcem albo w czasie roku szkolnego bez wypowiedzenia. Wniosek złożony w tej sprawie przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny jest wiążący dla organu prowadzącego szkołę lub placówkę.

¹³ W Centralnym Rejestrze Orzeczeń Dyscyplinarnych na podstawie art. 85 w KartaNauczU gromadzone są dane o osobach prawomocnie ukaranych wydaleniem z zawodu nauczycielskiego lub zwolnionych z pracy z zakazem zatrudnienia w zawodzie przez trzy lata. Dyrektor szkoły jest jednym z podmiotów, któremu przysługuje prawo do uzyskania informacji z rejestru w stosunku do osoby ubiegającej się o zatrudnienie na stanowisku nauczyciela oraz nauczycieli zatrudnionych w danej szkole.

¹⁴ Zgodnie z art. 21.1 Ustawą z 13.05.2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępstwami na tle seksualnym, t.j. DzU z 2018 r. poz. 405 ze zm., w przypadku zatrudniania lub dopuszczania osób do innej działalności związanej z wychowaniem, edukacją, wypoczynkiem, leczeniem małoletnich lub opieką nad nimi (np. wyjazdy na ferie zimowe, agroturystyka, obozy jeździeckie) pracodawca lub inny organizator w zakresie takiej działalności ma obowiązek sprawdzenia, czy dane zatrudnianej lub dopuszczanej osoby są zamieszczone w Rejestrze Sprawców na Tle Seksualnym.

¹⁵ Dbłość o posiadanie przez nauczycieli kwalifikacji moralnych widoczna jest na dalszych etapach ich zatrudnienia, o czym świadczy treść art. 26 ust. 1 KartaNauczU, zawierającego przesłanki wygaśnięcia nauczycielskiego stosunku pracy.

Sposób rozwiązywania przez dyrektora szkoły stosunku pracy z nauczycielem zależy od posiadanego przez niego stopnia zawodowego oraz podstawy zatrudnienia. Najdalej idące ograniczenia w zakresie rozwiązywania stosunku pracy dotyczą nauczycieli zatrudnionych na podstawie mianowania. Wynika to z istoty mianowania, stanowiącego akt administracyjny o podwójnym skutku, jakim jest nawiązanie stosunku pracy, a zarazem nadanie osobie mianowanej kompetencji do wykonywania funkcji związanej ze stanowiskiem, na które została mianowana¹⁶. Praca wykonywana w ramach tego rodzaju stosunku wiąże się z większym podporządkowaniem (dyspozycyjnością) pracownika władzy służbowej, podlegającego równocześnie wzmożonej ochronie prawnej. W przypadku tej kategorii nauczycieli rozwiązywanie stosunku pracy jest możliwe wyłącznie w sytuacjach enumeratywnie wskazanych w art. 23 ust. 1 KartaNauczU, czyli: na wniosek nauczyciela; w razie czasowej niezdolności nauczyciela do pracy spowodowanej chorobą, jeśli okres tej niezdolności przekracza 182 dni, a jeżeli niezdolność do pracy została spowodowana gruźlicą lub występuje w trakcie ciąży – 270 dni; w razie orzeczenia przez lekarza przeprowadzającego badanie okresowe lub kontrolne o niezdolności nauczyciela do wykonywania dotychczasowej pracy; w razie uzyskania negatywnej oceny pracy; w razie cofnięcia skierowania do nauczania religii w szkole. Jak wynika z powyższego zestawienia, realne możliwości w obszarze prowadzenia przez dyrektora polityki kadrowej względem nauczycieli związanych z placówką oświatową aktem mianowania wynikają z jego uprawnień przewidzianych w procedurze oceniania merytorycznego i sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego. W przypadku nauczycieli zatrudnionych na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony przepisy KartaNauczU przewidują prawo każdej ze stron stosunku pracy do jego wypowiedzenia z końcem roku szkolnego, za trzymiesięcznym wypowiedzeniem (art. 27).

Niezależnie od powyższego w ustawie (art. 20 ust. 1) wskazano obiektywne przesłanki rozwiązywania stosunku pracy nauczyciela zatrudnionego na podstawie mianowania oraz umowy o pracę. Dotyczą one całkowitej likwidacji szkoły albo braku możliwości dalszego zatrudnienia w pełnym wymiarze zajęć podyktowanego: częściową likwidacją szkoły, zmianami organizacyjnymi powodującymi zmniejszenie liczby oddziałów w szkole, zmianami w planie nauczania. Dyrektor jako pracodawca powinien rozważyć obiektywne, rzeczywiste, niedyskryminujące i zrozumiałe kryteria doboru do wypowiedzenia (ewentualnie przenoszenia w stan nieczynny lub ograniczenia zatrudnienia), takie jak: forma zatrudnienia (mianowanie czy umowa o pracę), staż pracy w szkole, posiadanie uprawnień emerytalnych lub do świadczenia

¹⁶ T. Zieliński, Ł. Pisarczyk, *Rozdział III. Stosunek pracy na podstawie powołania, wyboru, mianowania oraz spółdzielczej umowy o pracę*, [w:] *Kodeks pracy*, s. 485.

kompensacyjnego, fakt odmowy przyjęcia propozycji ograniczenia zatrudnienia. Z punktu widzenia specyfiki pracy nauczycielskiej pierwszorzędne znaczenie może mieć: poziom i zakres kwalifikacji zawodowych, w szczególności w zakresie nauczanego przedmiotu¹⁷, jakość wykonywanej pracy i jej ocena dokonywana przez przełożonego, rodziców i uczniów¹⁸, dyscyplina pracy¹⁹ czy dyspozycyjność pracownika i związane z nią długotrwałe nieobecności w pracy²⁰.

Od przypadków wypowiedzenia należy odróżnić wygaśnięcie stosunku pracy z mocy prawa. Jest ono niezależne od podstawy nawiązania stosunku pracy, w związku z czym odnosi się zarówno do nauczyciela zatrudnionego na podstawie mianowania, jak i umowy o pracę²¹. Przyczyny wygaśnięcia stosunku pracy nauczyciela są w sposób wyczerpujący wskazane w przepisach prawa i dotyczą one przede wszystkim sytuacji prawomocnego ukarania karą w postępowaniu dyscyplinarnym lub karnym²² (art. 26 KartaNauczU). Z uwagi na automatyczne ustanie stosunku pracy z dniem wystąpienia jednej ze wskazanych w ustawie przesłanek, rola dyrektora w tego typu okolicznościach sprowadza się wyłącznie do deklaratoryjnego stwierdzenia wygaśnięcia stosunku pracy. Brak decyzyjności dyrektora w ocenie naganności powyższych naruszeń w kontekście okoliczności konkretnej sprawy świadczy o wadze, jaką przykładą się do spraw dyscyplinarnych i karnych, w których w charakterze obwinionego lub skazanego występuje nauczyciel. W sposób jednoznaczny dyskredytują one pracownika pedagogicznego pozbawiając go prawa do pracy w tym zawodzie.

¹⁷ Zob. m.in.: wyrok Sądu Najwyższego z 20.02.2014 r., III PK 71/13, Legalis; wyrok Sądu Najwyższego z 22.01.2015 r., III PK 56/14, Legalis.

¹⁸ Zob. m.in.: wyrok Sądu Najwyższego z 05.11.1998 r., I PKN 420/98, Legalis; wyrok Sądu Najwyższego z 11.09.2001 r., I PKN 610/00, Legalis.

¹⁹ Zob. m.in.: wyrok Sądu Najwyższego z 19.02.2000 r., II PKN 156/08, Legalis.

²⁰ Zob. m.in. wyrok Sądu Najwyższego z 22.09.2000 r., I PKN 29/00, Legalis. W tezie do przywołanego wyroku Sąd Najwyższy stwierdził, że „długotrwałe, dezorganizujące pracę w szkole nieobecności nauczyciela w pracy z powodu choroby mogą uzasadniać jego wybór do przeniesienia w stan nieczynny”. Następnie w uzasadnieniu Sądu Najwyższego odniósł się do interesu szkoły i dobra uczących się w niej dzieci: „Interesowi szkoły, jako placówki kształcącej i wychowującej młodzież, nie może być przeciwstawiany socjalny i ekonomiczny interes nauczyciela, który już od kilku lat nie może wykonywać i nie wykonuje należących do niego zadań. Przeciwny punkt widzenia oznaczałby, że bez względu na cele szkoły oraz dobro dzieci i młodzieży należy chronić nauczyciela, od którego nie można oczekiwać świadczenia pracy”.

²¹ A. Barański, M. Szymańska, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, *Karta Nauczyciela. Komentarz*, s. 305.

²² W szczególności chodzi o: prawomocne ukaranie w postępowaniu dyscyplinarnym karą dyscyplinarną zwolnienia z pracy oraz karą dyscyplinarną zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczyciela w okresie 3 lat od ukarania lub karą wydalenia z zawodu nauczyciela; prawomocne skazanie na karę pozbawienia praw publicznych albo prawa wykonywania zawodu; prawomocne skazanie za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe.

Obowiązki nauczyciela jako pracownika

W ramach stosunku pracy nauczyciel zobowiązany jest, jak każdy pracownik, wykonywać pracę sumiennie i starannie oraz stosować się do poleceń przełożonego, które dotyczą pracy, jeżeli nie są one sprzeczne z przepisami prawa lub umową o pracę. Za oczywiste standardy w zakresie jakości świadczonej pracy ustawodawca uznaje: przestrzeganie przez pracownika czasu pracy ustalonego w zakładzie pracy; przestrzeganie regulaminu pracy i ustalonego w zakładzie pracy porządku; przestrzeganie przepisów oraz zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, a także przepisów przeciwpożarowych; dbanie o dobro zakładu pracy, chronienie jego mienia oraz zachowanie w tajemnicy informacji, których ujawnienie mogłoby narazić pracodawcę na szkodę; przestrzeganie tajemnicy określonej w odrębnych przepisach; przestrzeganie w zakładzie pracy zasad współżycia społecznego (art. 100 §2 k.p.).

Katalog podstawowych obowiązków nauczycieli zawarty został w Kartach Nauczyciela w art. 6. Przepis ten składa się z ogólnych sformułowań, których silnie aksjologiczne zabarwienie daje podstawy do traktowania ich w kategoriach klauzul generalnych. Jako takie wykorzystywane są jako ustawowe kryteria oceny pracy nauczyciela oraz pociągania go do odpowiedzialności dyscyplinarnej. Od nauczyciela oczekuje się rzetelnego realizowania zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły, przy czym w tego typu działaniach – zgodnie z brzmieniem art. 5 PrOświat – powinien kierować się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia. Pracownik pedagogiczny korzysta z władztwa zakładowego placówki, które oznacza podległość użytkownika zakładu administracyjnym aktom i poleceniom organów tegoż zakładu²³. Tym samym, staje się on podmiotem władztwa pedagogicznego, które w relacji nauczyciel-uczeń narzuca uczniowi dyspozycyjność w zakresie nauczania i wychowania²⁴. Wyraża się ona między innymi w podporządkowaniu poleceniom, podleganiu procedurze oceniania, klasyfikowania i promowania, podleganiu dyscyplinie i posłuchowi, odnoszeniu się do nauczyciela z należyтым szacunkiem. Z uwagi na asymetryczność stosunku wychowawczego uczniowi zapewnia się ochronę opartą na zasadzie dobra dziecka, wyznaczającej kierunek postępowania zgodny z najlepszym jego interesem. Na straży ochrony tegoż dobra stoi szereg podmiotów i instytucji, posiadających kompetencje do ingerowania w działalność całej placówki oświatowej lub pociągania do odpowiedzialności konkretnego na-

²³ M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty*, Warszawa 2015, s. 716.

²⁴ J. Homplewicz, *Kierunki rozwoju prawa szkolnego w Polsce*, [w:] *Prawo. Administracja. Gospodarka. Księga ku czci Profesora Ludwika Bara*, red. J. Łętowski, J.P. Pruszyński, Wrocław 1983, s. 134.

uczyciela (są to m.in. organ nadzoru pedagogicznego, komisja dyscyplinarna, sąd rodzinny, czy prokuratura).

W przywołanym art. 6 KartaNauczU postulat podejmowania pedagogicznych działań realizujących powyższą zasadę wypełniony jest kolejnymi treściami: „wspierania każdego dziecka w jego rozwoju”, „kształcenia i wychowywania młodzieży w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka”, „dbania o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich, zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni (...)”. Uzupełnieniem katalogu obowiązków nauczyciela jest regulacja dotycząca czasu jego pracy, zawarta w art. 42 KartaNauczU. Wprowadza ona regułę 40-godzinnego tygodnia pracy, w ramach którego to wymiaru nauczyciel: 1) realizuje zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz, zgodnie z rozkładem przewidzianym dla danego stanowiska i typu/rodzaju placówki; 2) prowadzi inne zajęcia i podejmuje czynności wynikające z zadań statutowych; 3) przygotowuje się do zajęć i doskonali zawodowo.

Pierwsza kategoria obowiązków pracowniczych nauczyciela obejmuje zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, prowadzone bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz. Tygodniowy obowiązkowy rozkład tego typu zajęć składa się na nauczycielskie pensum, którego wymiar determinują zajmowane stanowisko oraz typ placówki. W tej grupie znajdują się obowiązkowe i dodatkowe zajęcia edukacyjne, zajęcia świetlicowe oraz zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (w tym rozwijające uzdolnienia, rozwijające umiejętności uczenia się, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne i inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu). Jeśli przydzielone nauczycielowi godziny tego typu zajęć przekraczają tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin ustalony dla danego stanowiska, stanowią one godziny ponadwymiarowe uprawniające pracownika do dodatkowego wynagrodzenia. Przydzielane są one przez dyrektora zgodnie z kwalifikacjami nauczyciela do maksymalnej wysokości 1/2 tygodniowego obowiązkowego wymiaru zajęć pod warunkiem jego akceptacji. Zgoda nauczyciela nie jest jednak wymagana, jeśli przydział ten nie przekracza 1/4 wymiaru.

Do kategorii tak zwanych innych niż dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami albo na ich rzecz zalicza się między innymi: udzielanie konsultacji uczniom i ich rodzicom, udział w zebraniach rady pedagogicznej, udział w pracach zespołów przedmiotowych, sprawowanie funkcji opiekuna podczas wycieczki szkolnej lub zielonej

szkoły, przygotowanie gazetki szkolnej, prowadzenie wywiadówki, utrzymywanie kontaktu z rodzicami w innych formach, uczestnictwo w przeprowadzaniu egzaminu ósmoklasisty, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, egzaminu maturalnego (z wyjątkiem części ustnej). Tego typu aktywności mają bardzo zróżnicowany charakter i tworzą w zasadzie katalog otwarty, a ich wspólną cechą jest wywodzenie się z zapisów statutowych skoligowanych z podstawowymi funkcjami placówki oświatowej. Statut szkoły stanowi najważniejszy akt prawa wewnątrzszkolnego, a do jego podstawowych treści należy wskazanie między innymi: celów i zadań szkoły oraz sposobów ich wykonania; zakresu zadań nauczycieli oraz sposobów i form ich wykonania dostosowanych do wieku i potrzeb uczniów oraz warunków środowiskowych szkoły; organizacji współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży; organizacji i form współdziałania szkoły z rodzicami w zakresie nauczania, wychowania, opieki i profilaktyki (art. 42 KartaNauczU czy art. 98 PrOświat). Omawiana kategoria obowiązków pracowniczych nie uprawnia nauczyciela do dodatkowego wynagrodzenia i może wiązać się z angażowaniem go w czasochłonne przedsięwzięcia, znacznie przekraczające ustawowe normy tygodniowego wymiaru pracy.

O przydziale poszczególnym nauczycielom innych zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych szkoły decyduje dyrektor, wydając stosowne polecenia służbowe. Wykonywanie przez pracownika poleceń pracodawcy jest jego podstawowym obowiązkiem wynikającym ze stosunku pracy („wykonywanie pracy określonego rodzaju na rzecz pracodawcy i pod jego kierownictwem”). Stanowi wyraz podporządkowania, odróżniający ten rodzaj relacji od stosunków cywilnoprawnych dotyczących świadczenia określonych usług. W ramach pracowniczego podporządkowania pracodawca może wydawać polecenia dotyczące sposobu wykonywania pracy, a w przewidzianych prawem przypadkach żądać wykonania pracy innej niż umówiona (w przypadkach uzasadnionych potrzebami pracodawcy na okres do 3 miesięcy w roku kalendarzowym, jeśli nie powoduje to obniżenia wynagrodzenia i odpowiada kwalifikacjom pracownika, co wynika z art. 42 §4 k.p.), bądź w granicach przekraczających czasowy wymiar zatrudnienia (czyli praca w godzinach nadliczbowych dopuszczalna w przypadku szczególnych potrzeb pracodawcy, co wynika z art. 151 §1 k.p.). Pracownik nie jest uprawniony do kontroli i kwestionowania słuszności polecenia, a za jego niewykonanie ponosi on odpowiedzialność, chociażby było ono obiektywnie wadliwe²⁵. W prawie pracy przewidziane są jednak dwa przypadki, kiedy to

²⁵ J. Skoczyński, D. Dzienisiuk, *Rozdział I. Obowiązki pracodawcy*, [w:] *Kodeks pracy. Komentarz*, s. 653.

polecenie wydane przez pracodawcę nie ma charakteru wiążącego i pracownik zwolniony jest z obowiązku jego wypełnienia (art. 100 §1 k.p.). Pierwsza sytuacja dotyczy poleceń wykraczających poza granice podporządkowania pracownika; drugi przypadek to polecenia, których wykonanie prowadziło by do naruszenia obowiązujących przepisów prawa. Jeśli więc wydane przez pracodawcę polecenie nie mieści się w zakresie obowiązków wynikających z umowy o pracę oraz podważa zasadę legalności, pracownik nie jest nim związany i w przypadku odmowy wykonania nie musi obawiać się poniesienia negatywnych konsekwencji za uchylenie się od obowiązków pracowniczych²⁶. W okolicznościach funkcjonowania placówki oświatowej odmowa nauczyciela może wynikać na przykład z przydzielenia nauczycielowi w ramach zajęć statutowych obowiązków niepedagogicznych. Przede wszystkim jednak nauczyciel nie powinien bezkrytycznie wykonywać poleceń dyrektora, jeśli są bezprawne lub których realizacja wiąże się z kolizją z innymi obowiązkami, na przykład związanymi z zapewnieniem uczniom bezpieczeństwa²⁷. Priorytetowe traktowanie obowiązków opiekuńczych pracownika pedagogicznego pozostaje w zgodzie ze specyfiką funkcjonowania zakładu pracy, jakim jest szkoła i wyznaczającą rytm jej pracy klauzulą dobra dziecka.

Ostatnie z zadań wyartykułowanych w art. 42 ust. 3 KartaNauczU stanowi element dążenia do pełni własnego rozwoju osobowego i wymaga od nauczyciela uwzględnienia zapotrzebowania placówki na pracownika o określonych kwalifikacjach („doskonalenie zawodowe zgodne z potrzebami szkoły”). Ustalanie porządku w ramach procedury doskształcania kadry pedagogicznej danej placówki leży w zakresie kompetencji stanowiących rady pedagogicznej (art. 70 ust. 1 PrOświat), podejmującej uchwały w sprawie organizacji doskonalenia zawodowego. Zadania dyrektora w tym obszarze wiążą się z opracowaniem planu doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz – adresowanego do konkretnego nauczyciela – indywidualnego planu wspomagania, obejmującego konsultacje, lekcje koleżeńskie, szkolenia. Tego typu działania podejmuje dyrektor w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego. Mieszczą się one w zakresie wspomagania nauczycieli w reali-

²⁶ Jeśli jednak pracodawca podejmie decyzję o rozwiązaniu umowy o pracę z powodu odmowy wykonania polecenia, pracownik może wystąpić do sądu pracy z roszczeniem o uznanie wypowiedzenia za bezskuteczne, ewentualnie z roszczeniem o przywrócenie do pracy (art. 45 §1 k.p.). W postępowaniu sądowym przedmiotem badania będzie wówczas zgodność polecenia służbowego z wymienionymi wyżej kryteriami.

²⁷ W takim kontekście należy interpretować rozstrzygnięcie Sądu Najwyższego zawarte w wyroku z 05.05.1975 r., II CR 153/75, Legalis. Sąd Najwyższy podkreślił, iż „w sytuacji, gdy zachowanie uczniów narusza obowiązujące zasady – lub stwarza niebezpieczeństwo ich naruszenia – nauczyciel sprawujący nadzór nad powierzonymi mu uczniami, winien w razie kolizji ciężarów na nim w tym samym czasie zadań typu nadzorczego z zadaniami typu administracyjnego, dawać pierwszeństwo zadaniom nadzorczym dopóki nie zapewni warunków zapobiegających naruszeniu dyscypliny przez uczniów, mogącemu wywołać szkodę”.

zacji ich zadań, w szczególności poprzez: diagnozę pracy szkoły; planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do podwyższania swoich kwalifikacji; prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad²⁸.

Jak z powyższego wynika, w zakresie relacji na poziomie stosunków pracy łączących dyrektora z poszczególnymi nauczycielami jest on podmiotem dominującym, wyposażonym we władztwo wynikające z podległości służbowej, do której zobligowani są pracownicy pedagogiczni, podobnie jak cały zatrudniany w szkole personel. Odrębny charakter relacji łączy dyrektora z całym gronem pedagogicznym, tworzącym drugi główny organ placówki oświatowej, czyli radę pedagogiczną. W jej skład wchodzi wszyscy nauczyciele zatrudnieni w danej placówce oraz dyrektor, którego rola w warunkach kolegialnego obradowania oraz demokratycznego podejmowania decyzji w formie uchwał sprowadza się do przewodniczenia posiedzeniom rady. Funkcja ta pozbawiona jest w zasadzie arbitralności i ogranicza się do przygotowania (czyli określenia terminu i proponowanego porządku dziennego) i prowadzenia zebrań (czyli udzielania obecnym głosu, formułowania treści projektów uchwał, zarządzania głosowaniem, obwieszczenia zebranym podjętego rozstrzygnięcia) oraz zawiadamiania członków rady o terminie i porządku tych zebrań (art. 69 ust. 4-6 PrOświat). Wskazane wyżej czynności mają charakter organizacyjno-porządkowy i z punktu widzenia specyfiki organu, jaką jest kolegialność rady pedagogicznej ich podjęcie dla sprawnego funkcjonowania organu wydaje się konieczne. Dodatkowo dyrektor zobligowany został do systematycznego (nie rzadziej niż 2 razy w roku szkolnym) przedkładania ogólnych wniosków wynikających ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego i informacji o działalności placówki. Przedstawianie wniosków ma charakter wyłącznie informacyjny i nie wiąże się z koniecznością głosowania w celu ich zatwierdzenia czy też udzielania dyrektorowi absolutorium.

Funkcja przewodniczącego rady pedagogicznej przynależy z mocy prawa wyłącznie dyrektorowi, co nie wyklucza przekazania jej pełnienia wicedyrektorowi lub innemu nauczycielowi zajmującemu stanowisko kierownicze. Dotyczy to jednak sytuacji wyjątkowych, wynikających z przemijającej przeszłości, co oznacza, że statut szkoły nie może modyfikować dyrektorskich prerogatyw w tym zakresie²⁹. Jako przewodniczący, dyrektor korzysta z prawa zwołania posiedzenia rady, przy czym prawo przewiduje okoliczności, kiedy takie zebranie jest obligatoryjne (przed rozpoczęciem roku szkolnego, w każdym semestrze w związku z zatwierdzeniem wyników klasyfikowa-

²⁸ Z. Rudzińska, *Nadzór pedagogiczny w przedszkolu i szkole – praktyczne zastosowanie nowych przepisów*, Warszawa 2019, s. 31.

²⁹ Rozstrzygnięcie nadzorcze Wojewody Wrocławskiego z 15.07.1998 r., ON.II.0914/27/98, OwSS 1998, nr 4, poz. 114.

nia i promowania uczniów, po zakończeniu roku szkolnego). W pozostałych przypadkach zebrania rady mają charakter fakultatywny i odbywają się „w miarę bieżących potrzeb” (np. w celu ustalenia sposobu postępowania w nowych dla szkoły okolicznościach, przedyskutowania ważnych z punktu widzenia realizowanych zadań spraw, ujawnionych problemów wychowawczych czy konfliktów, organizacji rocznic), o czym decyduje przewodniczący. Jeśli jednak z wnioskiem o zwołanie zebrania rady wystąpi organ sprawujący nadzór pedagogiczny, organ prowadzący, rada szkoły lub 1/3 członków rady pedagogicznej jest on dla dyrektora wiążący. Może więc dochodzić do sytuacji, kiedy to dyrektor z inicjatywy reprezentatywnej grupy przedstawicieli grona pedagogicznego, a więc swoich pracowników, zobligowany zostanie do zwołania i przeprowadzenia zebrania rady. Taka sytuacja wskazuje na pozbawienie dyrektora w relacji z tym organem przymiotu władztwa i uznaniowości.

Świadczą o tym również kompetencje rady odnoszące się do realizacji zadań statutowych szkoły. Dzieli się je na kompetencje stanowiące oraz opiniodawcze. Pierwszą grupę stanowią działania, których podjęcie przez radę warunkuje określone skutki prawne³⁰. Są to uchwały podejmowane w związku z: zatwierdzaniem planów pracy szkoły lub placówki po zaopiniowaniu przez radę szkoły lub placówki; klasyfikacją i promowaniem uczniów; organizacją eksperymentów pedagogicznych w szkole lub placówce, po zaopiniowaniu ich projektów przez radę szkoły lub placówki oraz radę rodziców; organizacją doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki; wyrażaniem opinii w sprawach skreślenia z listy uczniów; ustalaniem sposobu wykorzystania wyników nadzoru pedagogicznego. Jak wynika z powyższego zestawienia, aktywność członków rady sprowadza się do współuczestnictwa w zarządzaniu jednostką organizacyjną, w której są zatrudnieni³¹. Ma to miejsce w podstawowych obszarach jej funkcjonowania poprzez przypisanie radzie wyłącznych kompetencji przy organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego (takich jak procedura klasyfikowania i promowania uczniów³², czy rozstrzygnięcie o działaniach innowacyjnych oraz eksperymentach peda-

³⁰ M. Pyter, A. Balicki, *Prawo oświatowe. Komentarz*, Warszawa 2017, s. 239-240.

³¹ M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Warszawa 2015, s. 729.

³² W zakresie tej kompetencji stanowiącej rady pedagogiczne nastąpiły w ostatnim czasie istotne zmiany legislacyjne. Otóż Ustawą z 25.04.2019 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty i ustawy – Prawo oświatowe (DzU z 2019 r., poz. 761) wprowadzono do PrOśw art. 73a, na mocy którego dyrektor szkoły stał się organem odpowiedzialnym za dokonanie klasyfikacji i promocji uczniów w sytuacji, gdy rada pedagogiczna nie podejmie w tej sprawie stosownej uchwały. Zgodnie z uzasadnieniem do powyższej nowelizacji zmiana przepisów – pozbawiająca rady wyłącznej kompetencji w przeprowadzeniu tej podstawowej dla procesów dydaktycznych procedury – miała na celu ochronę prawa do nauki na wypadek gdyby organ ten, z różnych przyczyn, nie wykonywał należących do niego obowiązków.

gogicznych wdrażanych w placówce), ale również poprzez zobowiązanie jej do współdziałania z radą rodziców i radą szkoły (przede wszystkim w ramach uchwalania programu wychowawczo-profilaktycznego czy przygotowania projektu statutu lub jego zmian).

Szczególnym uprawnieniem dyrektora w relacjach z radą pedagogiczną jest wstrzymanie wykonania uchwał rady w przypadku uznania ich sprzeczności z przepisami prawa, jednak o ewentualnym uchyleniu uchwały decyduje organ sprawujący nadzór pedagogiczny po zasięgnięciu opinii organu prowadzącego szkołę. Natomiast, w przypadku rozstrzygnięcia o utrzymaniu uchwały w mocy, staje się ona formalnie wiążąca i dyrektor jest obowiązany ją wykonać. Kompetencja dyrektora, polegająca na zawieszaniu uchwał, ma więc ograniczoną moc kontrolną, służącą wyłącznie pełniejszej realizacji zasady legalizmu działania organów placówki oświatowej. Kontrolna rola dyrektora, niewyartykułowana wprost w KartaNauczU czy PrOświat, wynika również z obostrzeń prawnych adresowanych do osób biorących udział w zebraniu rady pedagogicznej (art. 73 ust. 3 PrOświat). Otóż, uczestnicy zebrania (dotyczy to przede wszystkim nauczycieli, ale również innych obecnych osób) są zobowiązani do nieujawniania spraw poruszanych w trakcie jej przebiegu, jeśli mogłyby one naruszać dobra osobiste uczniów, ich rodziców, a także nauczycieli i innych pracowników szkoły. Przywołany przepis odnosi się do tajemnicy rady pedagogicznej, stanowiącej instytucję charakterystyczną dla prawa oświatowego³³, ale interpretowaną na podstawie Kodeksu cywilnego³⁴. Otóż, zgodnie z art. 23 kodeksu, wśród dóbr osobistych, czyli wartości szczególnie doniosłych dla określonej osoby, z którą ta wartość jest w sposób ścisły związana, należą w szczególności: zdrowie, wolność, cześć, swoboda sumienia, nazwisko lub pseudonim, wizerunek, tajemnica korespondencji, nietykalność mieszkania, twórczość naukowa, artystyczna, wynalazcza i racjonalizatorska. W judykaturze ten otwarty katalog poszerzony został między innymi o życie prywatne, w tym również rodzinne³⁵. Celem wprowadzenia do PrOświat przepisu odwołującego się do ochrony dóbr osobistych jest przeciwdziałanie sytuacjom, kiedy to dzięki udziałowi w zebraniu rady uczestnik takiego zebrania poprzez publiczne ujawnianie

³³ W literaturze zwraca się uwagę na deficyty w zakresie regulacji problematyki poufności w pracy nauczyciela i związanej z nią tajemnicy zawodowej. Por. K. Roszewska, *Tajemnica zawodowa nauczyciela*, MoP, 2014, 24, s. 1331-1335.

³⁴ Ustawa z 23.04.1964 r., t.j. DzU z 2019 r. poz. 1145 ze zm.

³⁵ Jako przykład warto przytoczyć wypowiedź zawartą w uzasadnieniu do wyroku Sądu Najwyższego z 26.05.2017 r., I CSK 557/16, Legalis. Zdaniem Sądu, „sferą życia prywatnego są objęte informacje dotyczące życia rodzinnego i stosunków małżeńskich. Informacje te odnoszą się najogólniej do sytuacji jednostki w rodzinie, jej relacji i więzi z pozostałymi członkami rodziny, sposobu spędzania czasu w rodzinie, tajemnic rodzinnych, przeżywania i pielęgnowania rodzinnych uroczystości i zwyczajów”.

określonych informacji stwarzałby zagrożenie naruszenia lub naruszał dobra dziecka, rodziców lub pracowników placówki. Z racji pełnienia funkcji przewodniczącego dyrektor prowadzi posiedzenia rady, dbając o nienaruszanie przez obecnych porządku zebrania i przepisów prawa. Powinien więc zadbać o wiedzę uczestników na temat tajemnicy rady pedagogicznej, a w sytuacji pojawiających się w trakcie zebrania naruszeń może wykorzystać narzędzie w postaci odmowy udzielenia głosu lub jego odebrania (kwestie te reguluje regulamin działalności rady). Kiedy osobą ingerującą w dobra osobiste jest nauczyciel, dyrektor powinien zawiadomić rzecznika dyscyplinarnego. W takiej sytuacji nauczyciel, niezależnie od odpowiedzialności cywilnej, może ponieść odpowiedzialność dyscyplinarną, bowiem zachowania naruszające dobra osobiste, zwłaszcza uczniów, są sprzeczne z podstawowymi jego obowiązkami (kierowanie się dobrem ucznia i poszanowanie jego godności osobistej), ale co więcej – przeczą godności wykonywanego zawodu.

O złożoności relacji pomiędzy dyrektorem a radą pedagogiczną świadczy ponadto uprawnienie rady do występowania z wnioskiem o odwołanie nauczyciela ze stanowiska dyrektora. W takim przypadku organ uprawniony do odwołania (organ prowadzący) powinien przeprowadzić postępowanie wyjaśniające i powiadomić o jego wyniku radę pedagogiczną w ciągu 14 dni od otrzymania wniosku. W jego trakcie przedmiotem badania jest zaistnienie jednej w przewidzianych w PrOświat przesłanek legitymujących organ prowadzący do podjęcia tej radykalnej decyzji (art. 66). Przesłankę badaną w sytuacji inicjatywy rady stanowi wystąpienie tak zwanego „przypadku szczególnie uzasadnionego”, przy czym jej zaistnienie może następczo trudności interpretacyjne. Z pewnością, zwrot „szczególnie” zawęża zastosowanie przedmiotowej regulacji do przypadków zupełnie wyjątkowych, nadzwyczajnych i nagłych, kiedy organ prowadzący ma prawo ocenić, czy dalsze kierowanie szkołą stanowi istotne zagrożenie dla jej funkcjonowania lub z jakichkolwiek innych obiektywnie ważnych przyczyn jest nie do przyjęcia³⁶.

³⁶ Na temat zawężającej wykładni przesłanki „przypadków szczególnie uzasadnionych” wypowiedział się Naczelny Sąd Administracyjny w wyroku z 06.08.2015 r., I OŚK 901/15, popierając stanowisko rozpatrującego przedmiotową sprawę Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie (wyrok z 30.12.2014 r., II SA/Wa 929/14). Zdaniem przywołanych sądów administracyjnych wspomniany zwrot „zawęża pole zastosowania tego przepisu do sytuacji zupełnie wyjątkowych, nadzwyczajnych, kiedy organ odwołujący ma pełne prawo ocenić, że dalsze kierowanie szkołą, placówką lub jej wyodrębnioną organizacyjnie częścią stanowi istotne zagrożenie dla osiągnięcia jej celów lub z jakichkolwiek innych, obiektywnie ważnych względów jest nie do przyjęcia. Przyczyną odwołania w tym trybie mogą być takie zaniedbania obowiązków dyrektora, które mogą prowadzić do destabilizacji funkcjonowania szkoły, tj. realizacji jej zadań w zakresie nauczania i wychowania. Nie każde naruszenie prawa przez dyrektora jest wystarczające do zastosowania tej formy odwołania, a jedynie takie, które powoduje konieczność natychmiastowego zaprzestania spełniania przezeń tej funkcji z uwagi na zagrożenie dla interesu publicznego.”; <http://orzeczenia.nsa.gov.pl> [dostęp: 17.01.2020].

Pociąganie nauczyciela do odpowiedzialności w ramach stosunku pracy

Problematyka odpowiedzialności prawnej nauczycieli jest złożona, bowiem szeroki wachlarz ich obowiązków stanowi przedmiot regulacji norm prawnych wywodzących się z różnych gałęzi prawa (kodeksu pracy, kodeksu cywilnego, Karty Nauczyciela, kodeksu karnego). Jednak funkcjonowanie nauczycieli w warunkach specyficznych dla szkoły jako zakładu pracy implikuje zastosowanie przede wszystkim regulacji dotyczących odpowiedzialności porządkowej oraz dyscyplinarnej. Pomiedzy tymi rodzajami odpowiedzialności istnieje zasadnicza różnica. Otóż, k.p. w sposób wyczerpujący wymienia przesłanki naruszenia przepisów porządkowych, zaś KartaNauczU w kwestii postępowania dyscyplinarnego posługuje się ogólnymi sformułowaniami („uchybieńie godności zawodu nauczyciela”, „uchybieńie obowiązkowi, o których mowa w art. 6”). Może to rodzić wątpliwości interpretacyjne w zakresie rozstrzygania o tym, z jaką odpowiedzialnością należy wiązać naruszenie, którego sprawcą jest nauczyciel. Zasadniczo przyjmuje się, że zachowanie nauczyciela, któremu nie można przypisać konkretnego przekroczenia porządkowego należy uznać za przewinienie dyscyplinarne³⁷. Ukazanie nauczyciela karą porządkową w wyniku uznania, że uchybił on porządkowi pracy, stanowi negatywną przesłankę pociągania go do odpowiedzialności dyscyplinarnej (art. 85 ust. 4 pkt 2 KartaNauczU). Dyrektor ograniczony jest jednak w obszarze uruchamiania odpowiedzialności pracownicznej regulacją art. 75 ust. 2a KartaNauczU, formułującą zakaz wymierzania kar porządkowych za popełnienie czynu naruszającego prawa i dobra dziecka. O takim zdarzeniu dyrektor powinien w ciągu 3 dni roboczych od powzięcia wiadomości o popełnieniu czynu zawiadomić rzecznika dyscyplinarnego, który po przeprowadzeniu postępowania wyjaśniającego podejmuje decyzję o przekazaniu sprawy komisji dyscyplinarnej z wnioskiem o ukaranie sprawcy karą dyscyplinarną.

Odpowiedzialność porządkowa nauczycieli

Nauczyciel jako pracownik, do którego zastosowanie mają przepisy prawa pracy podlega odpowiedzialności porządkowej, stanowiącej rodzaj odpowiedzialności pracownicznej³⁸. Mówi o tym wprost KartaNauczU w art. 75

³⁷ T. Konarska, *Szkolne prawo pracy. Poradnik dyrektora szkoły*, Warszawa 2019, s. 368.

³⁸ Kategoria odpowiedzialności pracownicznej jest ogólna i oprócz zagadnień związanych z naruszeniem przez pracownika norm wyznaczających organizację i porządek zakładu pracy (odpowiedzialność porządkowa), obejmuje również odpowiedzialność materialną ponoszoną w związku z zawnionym wyrządzeniem pracodawcy szkody. Ten drugi rodzaj odpowiedzialności pracownicznej regulowany jest w art. 114-127 k.p. i nie stanowi przedmiotu rozważań niniejszego opracowania.

ust. 2, nakazując w sytuacjach uchybień przeciwko porządkowi pracy wymierzenie nauczycielowi kary porządkowej zgodnie z k.p. Pracownicza odpowiedzialność porządkowa jest jednym z rodzajów zobowiązaniowej odpowiedzialności pracownika za niewykonanie lub nienależyte wykonanie zobowiązania³⁹. Z uwagi na krótki okres zacierania się (upływu czasu niezbędnego do uznania za niebyłą) orzeczonej kary porządkowej, odpowiedzialność ta traktowana jest jako „łagodny sposób zwrócenia pracownikowi uwagi na brak dyscypliny w pracy”⁴⁰ i środek o przede wszystkim wychowawczym charakterze. Jej uruchomienie nie jest warunkowane powstaniem po stronie pracodawcy szkody, natomiast przesłankę konieczną stanowi wina pracownika, co oznacza, że ten rodzaj odpowiedzialności nie ma charakteru obiektywnego.

Odpowiedzialność porządkowa stanowi konsekwencję dokonania naruszeń tylko określonych obowiązków pracowniczych (a więc nie wszystkich). Są to czyny naruszające organizację i porządek pracy, przepis bhp oraz przepisy przeciwpożarowe. Co więcej, pracownik może zostać ukarany tylko takimi karami porządkowymi, jakie zostały wymienione w art. 108 k.p., czyli upomnieniem, naganą albo karą pieniężną. Szczegółne ograniczenia w zakresie zastosowania dotyczą kary pieniężnej, uruchamianej wyłącznie w przypadkach naruszeń przepisów bhp, przepisów przeciwpożarowych, opuszczenia pracy bez usprawiedliwienia, stawienia się do pracy w stanie nietrzeźwości lub spożywania alkoholu w czasie pracy. Ponadto, przepisy pracy wprowadzają limity wysokości nakładanej na pracownika kary pieniężnej⁴¹. K.p. nie nakłada na pracodawcę obowiązku stosowania gradacji kar, w związku z czym pracownik może od razu zostać ukarany karą nagany. Przepisy wskazują jedynie przesłanki, jakie pracodawca powinien w szczególności wziąć pod uwagę wymierzając karę (są nimi: rodzaj naruszenia, stopień winy pracownika, jego dotychczasowy stosunek do pracy). Istotnym ograniczeniem jest jednak niemożność wymierzenia za jedno wykroczenie kilku kar jednocześnie. Przepisy k.p. w art. 109-113 szczegółowo regulują problematykę warunków zastosowania kar porządkowych oraz procedurę pociągania pracownika do tej odpowiedzialności (w tym: zawiadomienie pracownika; wniesienie przez niego sprzeciwu; tryb odwoławczy inicjowany poprzez wniesienie sprzeciwu i pozwu o uchylenie kary; zatarcie kary). Istotną właściwością odpowiedzialności porządkowej jest to, że pracodawca nie ma obowiązku jej

³⁹ J. Skoczyński, D. Dzienisz, *Rozdział VI. Odpowiedzialność porządkowa pracowników* [w:] *Kodeks pracy*, s. 719.

⁴⁰ T. Konarska, *Szkolne prawo pracy*, s. 368.

⁴¹ Kara pieniężna za jedno przekroczenie nie może być wyższa od jednodniowego wynagrodzenia pracownika, a łączna wysokość kar za wszystkie naruszenia pracownicze nie może przekraczać dziesiątej części wynagrodzenia przypadającego pracownikowi do wypłaty po dokonaniu stosownych potrąceń.

uruchamiania, jednak podejmując taką decyzję, jest związany treścią powyższych przepisów, bowiem zawierają one normy bezwzględnie obowiązujące. Przekroczenie wskazanych regulacji powoduje nieważność postanowień pracodawcy (nie rodzą one więc skutków prawnych).

Odpowiedzialność porządkowa dotyczy nauczycieli zatrudnionych na podstawie umowy o pracę oraz mianowania, a także pozostałych pracowników zatrudnionych w szkole. Stanowi ona konsekwencję niewywiązywania się tych osób z zadań określonych szczegółowo w wewnętrznych aktach w postaci: regulaminu pracy, statutu szkoły, poszczególnych procedur, czy dyrektorskich zarządzeń. O tym, czy w danym przypadku nastąpiło naruszenie obowiązków pracowniczych oraz czy i jaka kara porządkowa ma być zastosowana decyduje dyrektor szkoły. W ramach uchybień pracowniczych nauczyciel może zostać ukarany, w szczególności za niewykonywanie lub niewłaściwe wykonywanie obowiązków w postaci: starannego przygotowywania się do zajęć dydaktycznych i ich sumiennego prowadzenia; przestrzegania czasu pracy ustalonego w szkole poprzez realizowanie zajęć dydaktycznych i wychowawczych zgodnie z rozkładem zajęć i grafiką dyżurów; przestrzegania regulaminu pracy i ustalonego w szkole porządku, także poprzez wykonywanie poleceń dyrektora zgodnych z prawem i zakresem obowiązków wynikających z zajmowanego stanowiska; przestrzegania przepisów oraz zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, a także przepisów przeciwpożarowych, w szczególności troski o bezpieczeństwo uczniów i udzielanie pierwszej pomocy; dbałości o dobre imię szkoły; przestrzegania tajemnicy rady pedagogicznej oraz zachowania dyskrecji w sprawach ucznia i jego sytuacji rodzinnej; przestrzegania zasad współżycia społecznego.

Kluczowe znaczenie dla organizacji i porządku pracy na terenie placówki oświatowej ma regulamin pracy. Wprowadzenie tego zakładowego źródła pracy jest uprawnieniem, a niekiedy obowiązkiem dyrektora wynikającym z art. 104 k.p.⁴² Powinien on również zadbać o zbiorowe podanie treści regulaminu do wiadomości pracowników (w wybranej przez siebie formie) oraz o zapoznanie z nim każdego nowo przyjętego pracownika do pracy. Należy przy tym pamiętać, że zapoznanie nie jest równoznaczne z podaniem do wiadomości, bowiem w ramach tej czynności dyrektor powinien zadbać o wyjaśnienie pracownikowi wynikających z regulaminu konsekwencji dla procesu pracy⁴³. Z punktu widzenia specyfiki organizacji szkoły wśród ustaleń regulaminu pracy (art. 104¹ k.p.) wyróżnić należy: organiza-

⁴² Od tego obowiązku zwolnieni są ci pracodawcy, którzy zatrudniają mniej niż 50 pracowników lub gdy w danym zakładzie pracy mają zastosowanie ustalenia zawarte w układzie zbiorowym pracy.

⁴³ T. Komorowski, J. Pielachowski, *Dyrektor szkoły*, s. 103.

cję pracy (w tym zależności między pracownikami w procesie pracy, czyli: określenie, kto komu podlega w procesie pracy; jakie kompetencje przysługują pracownikom zatrudnionym na stanowiskach kierowniczych; jakie środki dyscyplinujące mogą być przez nich stosowane wobec pracowników podporządkowanych; miejsca świadczenia pracy⁴⁴); warunki przebywania na terenie zakładu pracy w czasie pracy i po jej zakończeniu; obowiązki pracowników dotyczące bezpieczeństwa i higieny pracy oraz ochrony przeciwpożarowej; inne zadania mieszczące się w pojemnym katalogu innych praw i obowiązków pracodawcy i pracowników wynikających z organizacji pracy. Dyrektor może wprowadzić do regulaminu pracy szereg innych regulacji, które, z jego punktu widzenia, są istotne dla skutecznej realizacji zadań powierzonych placówce oświatowej. Jedynym warunkiem ograniczającym go jest zgodność regulaminowych ustaleń z innymi regulacjami prawa pracy (art. 9 k.p.).

Wśród warunków przebywania nauczycieli na terenie zakładu pracy regulamin powinien uwzględniać uprawnienie każdego pracownika mającego obowiązek wykonywania pracy co najmniej przez sześć godzin dziennie w postaci pracowniczego prawa do przerwy w pracy w wymiarze co najmniej 15 minut (art. 134 k.p.). Co prawda przepis odnosi się do kategorii dobowego wymiaru czasu pracy, która w przypadku pracy osób objętych KartaNAuczU nie ma zastosowania, to jednak dyrektora nie zwalnia to z ogólnych obowiązków wynikających z norm chroniących zdrowie pracownika. Kiedy warunki pracy nie odpowiadają przepisom bezpieczeństwa i higieny pracy oraz stwarzają bezpośrednie zagrożenie dla zdrowia i życia pracownika albo gdy wykonywana przez niego praca grozi takim niebezpieczeństwem innym osobom, pracownik ma prawo powstrzymać się od wykonywania pracy, zawiadamiając o tym niezwłocznie przełożonego (art. 210 §1 k.p.). Jeśli więc po stronie pracownika zaistniały podstawy uzasadniające jego decyzję o powstrzymaniu się od świadczenia pracy i poinformował o tym przełożonego⁴⁵, wówczas zaniechanie nie stanowi naruszenia dyscypliny pracy, za które mógłby on zostać ukarany karą porządkową. Wskazana regulacja ma charakter wyjątkowy, bowiem obejmuje ona ochroną pracowników niewywiązujących się z podstawowych obowiązków wykonywania pracy sumiennie i starannie w czasie pracy ustalonym w danym zakładzie pracy oraz stosowania się do poleceń przełożonego (art. 100 §1 i 2 k.p.). Należy jednak mieć na uwadze, że poprzez nieuwzględnienie pracowniczego prawa do przerwy pracodawca również narusza swoje podstawowe obowiązki w zakresie organizacji pracy. Przy planowaniu zajęć oraz ustalaniu grafiku dyżurów, dyrek-

⁴⁴ A.M. Świątkowski, *Kodeks pracy. Komentarz*, Warszawa 2018, s. 690-691.

⁴⁵ Por. wyrok Sądu Najwyższego z 09.05.2000 r., I PKN 619/99, Legalis.

tor szkoły związany jest więc nie tylko zapisami art. 42 ust. 1-3 KartaNauczU oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 31.12.2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach⁴⁶, ale również przepisami ogólnego prawa pracy, które dla higieny pracy nauczyciela, ale przede wszystkim dla stwarzania warunków bezpiecznego pobytu na terenie placówki i uczestnictwa w organizowanych przez nią zajęciach uczniów, mają kluczowe znaczenie. Trudno bowiem oczekiwać, aby pedagog w sposób równie sumienny i staranny sprawował ustawiczny nadzór nad dziećmi i młodzieżą. Nieuwzględnienie zmęczenia pracującego dydaktycznie i wychowawczo na lekcji oraz dyżurującego na przerwach międzylekcyjnych nauczyciela jako czynnika ryzyka powinno stanowić okoliczność obciążającą dyrektora w sytuacji gdy dochodzi do wypadku z udziałem ucznia.

Odpowiedzialność porządkowa nie może być stosowana wobec osób, którym dyrektor zarzuca wyłącznie brak sumienności czy staranności, nieprzejawianie inicjatywy, czy brak wysiłków w kierunku podwyższania jakości swojej pracy⁴⁷. Z uwagi jednak na wyartykułowane w KartaNauczU (art. 6) obowiązki nauczyciela w postaci dążenia do pełni własnego rozwoju osobowego i zgodnego z potrzebami szkoły doskonalenia zawodowego, dyrektor może go ukarać nieprzyznaniem nagrody, ewentualnie dodatku motywacyjnego, bądź pozbawieniem uprawnień uzależnionych od nienagannego wykonywania obowiązków. Ponadto, objawy nienagannego stosunku do pracy, niekwalifikujące się jako nienależyte świadczenie pracy, stanowią przedmiot oceny pracownika dokonywanej przez dyrektora w ramach wewnętrznego nadzoru pedagogicznego⁴⁸.

Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli

Reżim odpowiedzialności dyscyplinarnej jest szczególnym – w stosunku do odpowiedzialności pracowniczej, cywilnej, czy karnej – rodzajem odpowiedzialności, właściwym dla danej pragmatyki zawodowej. Wynika to z jej ścisłego związania z faktem wykonywania określonej profesji⁴⁹. W przypadku nauczycieli problematyka ta dotyczy wszystkich przedstawicieli zawodu, niezależnie od podstawy zatrudnienia oraz posiadanego stopnia awansu za-

⁴⁶ DzU z 2003 r., nr 6, poz. 69. Zgodnie z §4 tego rozporządzenia, plan zajęć dydaktyczno-wychowawczych uwzględnia: 1) równomierne obciążenie uczniów zajęciami w poszczególnych dniach tygodnia; 2) zróżnicowanie zajęć w każdym dniu; 3) możliwości psychofizyczne uczniów podejmowania intensywnego wysiłku umysłowego w ciągu dnia.

⁴⁷ T. Konarska, *Szkolne prawo pracy*, s. 369.

⁴⁸ Zgodnie z art. 6a ust. 1e KartaNauczU, dyrektor dokonujący oceny pracy konkretnego nauczyciela uwzględnia stopień wywiązywania się przez niego z zadań wymienionych w art. 6 KartaNauczU, w art. 42 ust. 2 oraz w art. 5 PrOświat w zakresie wszystkich obszarów działalności szkoły.

⁴⁹ A. Piszko, *Karta Nauczyciela. Komentarz*, Warszawa 2017, s. 308.

wodowego, i stanowi przedmiot regulacji rozdziału 10 KartaNauczU⁵⁰. Niezależnie od powyższego KartaNauczU w kwestii szczegółowego trybu prowadzenia postępowania wyjaśniającego i dyscyplinarnego odsyła do przepisów wykonawczych⁵¹ (art. 85v), co sprawia, że zagadnienia proceduralne dotyczące odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli stają się materią bardzo szczegółowo unormowaną, zbliżoną w wielu punktach do procedury karnej (przepisy karne z uwagi na dyspozycję art. 85i KartaNauczU mają niekiedy do postępowań dyscyplinarnych bezpośrednie zastosowanie, co świadczy również o penalnym charakterze tego reżimu odpowiedzialności).

Z punktu widzenia zadań dyrektora zatrudniającego nauczyciela, w stosunku do którego mają zastosowanie wskazane wyżej przepisy, podstawowe znaczenie przypisać należy regulacjom dotyczącym: podstaw wszczęcia postępowania dyscyplinarnego; zawieszenia w pełnieniu obowiązków nauczyciela; stwierdzenia wygaśnięcia stosunku pracy.

Zgodnie z treścią art. 75 ust. 1 KartaNauczU nauczyciel pociągnięty zostaje do odpowiedzialności dyscyplinarnej w sytuacji uchybienia obowiązkowi z art. 6 lub uchybienia godności zawodu, przy czym w orzecznictwie podkreśla się, że podstawy te stanowią przesłanki, których wystąpienie w konkretnym przypadku należy rozpatrywać odrębnie. Zdarzyć się bowiem może sytuacja, kiedy nauczyciel swoim zachowaniem nie narusza wiążących go standardów wykonywania zawodu, jednak dokonuje naruszeń w zakresie nauczycielskich obowiązków⁵². Dyrektor po dokonaniu ustaleń, z których wynika, iż jego pracownik uchyla się od sumiennego i starannego realizowania spoczywających nań zadań, ma obowiązek poinformować o tej okoliczności rzecznika dyscyplinarnego, chyba że podejmie decyzję o ukaraniu podwładnego karą porządkową z uwagi na charakter naruszeń związanych z porządkiem na terenie zakładu pracy. Obowiązek informowania dotyczy

⁵⁰ Zawarte w przywołanym rozdziale przepisy odnoszą się przede wszystkim do zagadnień proceduralnych, związanych z: właściwością dwuinstancyjnych komisji dyscyplinarnych; powoływaniem i odwoływaniem członków komisji oraz jej przewodniczącego; składem orzekającym w danej sprawie; powołaniem rzecznika dyscyplinarnego i jego wyłączeniem w konkretnej sprawie; wszczęciem postępowania wyjaśniającego; wszczęciem i odmową wszczęcia postępowania dyscyplinarnego; prawem do korzystania z obrońcy; zawieszeniem i odroczeniem postępowania; rodzajem środków dowodowych i ich przeprowadzaniem; dyrektywami wymiaru kar dyscyplinarnych; procedurą odwoławczą; przedawnieniem postępowania oraz zatarciem skazania; funkcjonowaniem centralnego rejestru orzeczeń dyscyplinarnych.

⁵¹ Chodzi o Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25.05.2016 r. w sprawie szczegółowego trybu prowadzenia postępowania wyjaśniającego i dyscyplinarnego wobec nauczycieli oraz wznawiania postępowania dyscyplinarnego, DzU z 2016 r. poz. 741.

⁵² Por. wyrok Sądu Apelacyjnego w Białymstoku z 11.09.2013 r., III APo 3/13. W uzasadnieniu do wyroku Sąd podkreślił, iż „odpowiedzialność dyscyplinarną za naruszenie obowiązków, o których mowa w art. 6 ustawy nauczyciel ponosi nawet wówczas, gdy naruszenie tych obowiązków nie ma cech uchybienia godności zawodu nauczyciela”; <http://orzeczenia.bialystok.sa.gov.pl> [dostęp: 27.01.2020].

również zachowań uchybiających godności zawodu, przy czym warto podkreślić, iż KartaNauczU nie zawiera legalnej definicji tego pojęcia, co sprawia, iż pod tym ogólnym sformułowaniem kryć się może szeroki zakres stanów faktycznych. Z pewnością uchybienie godności zawodu nauczyciela jest zachowaniem przynoszącym ujmę randze tego zawodu i funkcji pełnionej w społeczeństwie. Można je w zasadzie utożsamiać z naruszeniem obowiązku godnego zachowania, którego wzorzec konstruowany jest na podstawie przepisów prawa, norm etyki zawodowej i innych norm moralnych⁵³.

Zbyt małe sprecyzowanie podstawy odpowiedzialności związanej z przesłanką uchybienia godności zawodu oraz brak kodyfikacji zasad etyki nauczyciela sprawiają, że dyrektorzy w konkretnych przypadkach, podobnie jak organy decydujące o wszczynaniu postępowania wyjaśniającego i dyscyplinarnego, mogą borykać się z wątpliwościami interpretacyjnymi. Z drugiej strony, analiza przepisów KartaNauczU w części poświęconej zagadnieniu odpowiedzialności dyscyplinarnej daje podstawy do przypisania dyrektorowi ograniczonej roli w tej procedurze. Jest on bowiem przede wszystkim podmiotem informującym o okolicznościach stanowiących podstawę inicjowania działań organów dyscyplinarnych, którego autonomia gwarantowana w porządku wyznaczonym przez prawo pracy ulega ograniczeniu w sytuacji naruszenia praw i dobra dziecka⁵⁴. Dyrektor nie rozstrzyga o zaistnieniu przesłanek pociągnięcia obwinionego nauczyciela do odpowiedzialności, o zasadności jego ukarania, czy rodzaju kary; gwarancja niezawisłości orzeczniczej komisji dyscyplinarnej (art. 85a KartaNauczU) sprawia, że jego stanowisko w sprawie nauczyciela, prezentowane w drodze składania zeznań jako świadek, jest co najwyżej traktowane jako jeden z licznych środków dowodowych (art. 85g KartaNauczU).

Należy równocześnie podkreślić, że przepisy dyscyplinarne nakładają na dyrektora konkretne zadania o charakterze zabezpieczającym. Może on bowiem zawiesić w pełnieniu obowiązków nauczyciela, przeciwko któremu złożono wniosek o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego (a w przypadkach niecierpiących zwłoki nawet przed złożeniem takiego wniosku), jeżeli uzna, iż ze względu na powagę i wiarygodność wysuniętych zarzutów celowe jest odsunięcie nauczyciela od wykonywania obowiązków w szkole (art. 85t ust. 2 KartaNauczU). Oceny zasadności zawieszenia dokonuje dyrektor, co oznacza, że nawet jeśli oceni, że zarzuty spełniają kryteria wagi i wiarygodno-

⁵³ A. Kamińska, *Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli w świetle regulacji zawartych w Kartie Nauczyciela i innych przepisach*, *Studia Prawnicze i Administracyjne*, 2019, 29, s. 21.

⁵⁴ Zgodnie bowiem z brzmieniem dodanego do KartaNauczU ustawą nowelizacyjną z 13.06.2019 r. (DzU z 2019 r. poz. 1287) art. 75 ust. 2a, kar porządkowych nie wymierza się za popełnienie czynu naruszającego prawa i dobro dziecka. O popełnieniu przez nauczyciela czynu naruszającego prawa i dobro dziecka dyrektor szkoły zawiadamia rzecznika dyscyplinarnego nie później niż w ciągu 3 dni roboczych od dnia powzięcia wiadomości o popełnieniu czynu.

ści, jego decyzja jest niezależna⁵⁵. Jeśli jednak zostanie wszczęte postępowanie karne lub złożono wniosek o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego dotyczącego czynu naruszającego prawa i dobro dziecka, zawieszenie nauczyciela jest obowiązkiem dyrektora (art. 85t ust. 2 KartaNauczU), co sprawia, że staje się on gwarantem ochrony interesów uczniów, uruchamiającym swoje pracownicze prerogatywy w sytuacji zaistnienia podejrzeń, weryfikowanych na późniejszych etapach przez organy karne i dyscyplinarne. Decyzja dyrektora o zawieszeniu w pełnieniu obowiązków może zostać uchylona jedynie przez komisję dyscyplinarną pierwszej instancji, do której przysługuje odwołanie, co wyłącza kognicję sądów administracyjnych oraz sądów pracy, dodatkowo wskazując na specyficzną rolę, w jakiej w tego typu sprawach występuje przełożony obwinionego nauczyciela⁵⁶.

Zakończenie

Szkoła dla osób zatrudnionych na stanowiskach pedagogicznych stanowi przede wszystkim ich miejsce pracy. Łączący ich z dyrektorem stosunek pracowniczy narzuca podległość służbową, w tym obowiązek realizowania poleceń przełożonego. Z przepisów prawa pracy wynika szeroki zakres dyrektorskiej autonomii, wyrażający się w samodzielnym prowadzeniu polityki kadrowej. Dyrektor podejmuje więc decyzje dotyczące doboru wykwalifikowanej pod względem merytorycznym i wyposażonej w kompetencje pedagogiczne kadry nauczycielskiej, przydziału obowiązków pracowniczych, czy pociągania nauczycieli do odpowiedzialności porządkowej. Z uwagi jednak na dyspozycję art. 5 k.p. do nauczycielskich stosunków pracy mają zastosowanie przepisy szczególne, zwłaszcza KartaNauczU. Z brzmienia jej przepisów, jak również innych regulacji prawa oświatowego wynika szczególnie charakter stanowiska osoby zarządzającej placówką oświatową. Od tego, jak dyrektor realizuje spoczywające na nim jako pracodawcy obowiązki w znacznym stopniu zależy jakość realizowanych przez szkołę procesów dydaktyczno-wychowawczych oraz opiekuńczych. W tym kontekście założenie posiadania przez niego osobowościowego przymiotu w postaci nieskazitelnego charakteru nabiera realnego znaczenia wypełnianego treścią szeregu decyzji podejmowanych w ramach stosunków pracowniczych⁵⁷.

⁵⁵ T. Konarska, *Szkolne prawo pracy*, s. 361.

⁵⁶ Por. postanowienie Naczelnego Sądu Administracyjnego z 06.09.2012 r., I OSK 1831/12, *Legalis*.

⁵⁷ Por. wyrok Sądu Apelacyjnego we Wrocławiu z 03.04.2012 r., APo 5/11, <http://orzeczenia.wroclaw.sa.gov.pl> [dostęp: 27.01.2020].

BIBLIOGRAFIA

- Barański A., Szymańska M., Rozwadowska-Skrzeczyńska J., *Karta Nauczyciela. Komentarz*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Homplewicz J., *Kierunki rozwoju prawa szkolnego w Polsce*, [w:] *Prawo. Administracja. Gospodarka. Księga ku czci Profesora Ludwika Bara*, red. J. Łętowski, J.P. Pruszyński, Ossolineum, Wrocław 1983.
- Kamińska A., *Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli w świetle regulacji zawartych w Kartie Nauczyciela i innych przepisach*, *Studia Prawnicze i Administracyjne*, 2019, 29.
- Komorowski T., Pielachowski J., *Dyrektor szkoły w roli pracodawcy*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004.
- Konarska T., *Szkolne prawo pracy. Poradnik dyrektora szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
- Pilich M., *Ustawa o systemie oświaty*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Pyter M., Balicki A., *Prawo oświatowe. Komentarz*, Wydawnictwo C.H.Beck, Warszawa 2017.
- Roszevska K., *Tajemnica zawodowa nauczyciela*, *MoP*, 2014, 24.
- Rudzińska Z., *Nadzór pedagogiczny w przedszkolu i szkole – praktyczne zastosowanie nowych przepisów*, *Wiedza i Praktyka*, Warszawa 2019.
- Skoczyński J., Dzienisz D., *Rozdział I. Obowiązki pracodawcy*, [w:] *Kodeks pracy. Komentarz*, red. L. Florek, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Świątkowski A.M., *Kodeks pracy. Komentarz*, Wydawnictwo C.H.Beck, Warszawa 2018.
- Zieliński T., Goździewicz G., *Rozdział I. Przepisy wstępne*, [w:] *Kodeks pracy. Komentarz*, red. L. Florek, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Zieliński T., Pisarczyk Ł., *Rozdział III. Stosunek pracy na podstawie powołania, wyboru, mianowania oraz spółdzielczej umowy o pracę*, [w:] *Kodeks pracy. Komentarz*, red. L. Florek, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2017.

Akty prawne

- Ustawa z 23.04.1964 r. Kodeks cywilny, t.j. DzU z 2019 r. poz. 1145 ze zm.
- Ustawa z 26.06.1974 r. Kodeks pracy, t.j. DzU z 2019 r. poz. 1495 ze zm.
- Ustawa z 26.01.1982 r. Karta Nauczyciela, t.j. DzU z 2019 r. poz. 2215.
- Ustawa z 13.05.2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępstwami na tle seksualnym, t.j. DzU z 2018 r. poz. 405 ze zm.
- Ustawa z 14.12.2016 r. Prawo oświatowe, t.j. DzU z 2019 r. poz. 1148 ze zm.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z 30.05.1996 r. w sprawie przeprowadzania badań lekarskich pracowników, zakresu profilaktycznej opieki zdrowotnej nad pracownikami oraz orzeczeń lekarskich wydawanych do celów przewidzianych w Kodeksie pracy, DzU z 2016 r. poz. 2067.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 31.12.2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, DzU z 2003 r., nr 6, poz. 69.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 01.08.2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, DzU z 2017 r. poz. 1575.

Orzecznictwo Sądu Najwyższego i sądów powszechnych

- Wyrok Sądu Najwyższego z 05.05.1975 r., II CR 153/75, Legalis.
- Uchwała Sądu Najwyższego z 16.11.1977 r., I PZP 47/77, Legalis.
- Wyrok Sądu Najwyższego z 05.11.1998 r., I PKN 420/98, Legalis.
- Wyrok Sądu Najwyższego z 19.02.2000 r., II PKN 156/08, Legalis.

Wyrok Sądu Najwyższego z 09.05.2000 r., IPKN 619/99, Legalis.

Wyrok Sądu Najwyższego z 22.09.2000 r., I PKN 29/00, Legalis.

Wyrok Sądu Najwyższego z 11.09.2001 r., I PKN 610/00, Legalis.

Wyrok Sądu Apelacyjnego we Wrocławiu z 03.04.2012 r., APo 5/11, <http://orzeczenia.wroclaw.sa.gov.pl>.

Wyrok Sądu Apelacyjnego w Białymstoku z 11.09.2013 r., III APo 3/13, <http://orzeczenia.bialystok.sa.gov.pl>.

Wyrok Sądu Najwyższego z 20.02.2014 r., III PK 71/13, Legalis.

Wyrok Sądu Najwyższego z 22.01.2015 r., III PK 56/14, Legalis.

Wyrok Sądu Najwyższego z 26.05.2017 r., I CSK 557/16, Legalis.

Orzecznictwo NSA i wojewódzkich sądów administracyjnych

Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z 27.11.2001 r., II SA 2133/01, Legalis.

Postanowienie Naczelnego Sądu Administracyjnego z 06.09.2012 r., I OSK 1831/12, Legalis.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z 30.12.2014 r., II SA/Wa 929/14, <http://orzeczenia.nsa.gov.pl>.

Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z 06.08.2015 r., I OSK 901/15, <http://orzeczenia.nsa.gov.pl>.

JONASZ PAWLACZYK
ORCID 0000-0002-7763-0196

STANISŁAW DYLAŁ
ORCID 0000-0002-8671-7349

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MŁODZIEŻ I JEJ OBECNOŚĆ W PRZESTRZENI CYFROWEJ W KONTEKŚCIE BUDOWANIA TOŻSAMOŚCI

ABSTRACT. Pawlaczyk Jonasz, Dylał Stanisław, *Młodzież i jej obecność w przestrzeni cyfrowej w kontekście budowania tożsamości* [Youth and its Presence in the Digital World in the Context of Identity Development]. *Studia Edukacyjne* nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 145-160. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.10

The text focuses on presenting the issues related to the process of young people's building and developing identities and on underlining the impact of a broadly understood technology on this process. The very concept of identity, subject to many approaches and theories, is also discussed. The text draws attention to the school and the teacher as elements whose task should be to help students to cope with the challenges that today's (postmodern) world presents to young people. The goal is to enable the best conditions for self-development and building a stable and mature identity in an ever-changing environment. Technology is not seen only as a threat to man and his identity. However, the lack of a solid theoretical basis, regarding the impact of technology on identity building and preparation of appropriate preventive behavior, increases the risk of a negative impact of technology. The authors of the text strongly believe that changing the paradigm of human behavior can bring about beneficial effects on humanity, on the environment and on the entire planet.

Key words: identity, digital world, innovation at school, information

Wstęp

Krystyna Doktorowicz w książce *Tożsamość w wieku informacji. Media. Internet. Kino* zauważa:

Media masowe, sieci informacyjno-komunikacyjne, Internet generują nowe zjawiska kulturowe i społeczne, których antycypacja jest niemal niemożliwa, a skutki rozpoznane zmuszają do nowego podejścia do procesów tożsamości we wszystkich aspektach¹.

Właśnie ta myśl może zostać uznana za punkt wyjścia niniejszego artykułu. Świat przez ostatnie 20/30 lat przyniósł nam wiele nowości, głównie z obszaru szeroko rozumianej technologii. Spotęgowało to, co od paru dekad jest obserwowane i przypisywane jako charakterystyczne dla czasów postmodernistycznych lub inaczej – ponowoczesności. Wraz z jej nadejściem minęły czasy, kiedy absolutne prawdy dotyczące świata były dostępne tylko wybranym ludziom (uczonym, księżom i nauczycielom) i to ci nieliczni posiadali niezachwianą pozycję jako edukator i mędrzec. Jak pisze Bauman w swojej książce:

Dla większości pedagogicznych obiektów książd i nauczyciel byli jedynymi „oknami na świat”, przekaznikami informacji ponadśrodowiskowej i maklerami szerszej niż środowiskowa kultury. Każdy program edukacyjny mógł więc mieć własnego adresata i każdy mógł wobec swego adresata przyjmować pozę monopolistyczną².

Po czym dodaje:

Środki masowego przekazu były dla lokalnie i kategoriałnie zorientowanych środowisk wychowawczych tym, co trąby Jozuego dla murów Jerycha. Mury oddzielające pedagogiczne enklawy legły w gruzach, a wraz z nimi znikła możliwość kierowania procesem uczenia się, planowania doboru wpływów wychowawczych, sterowanego programu nauczania. Krótko mówiąc, przepadła możliwość skutecznej kontroli nad środowiskiem wychowawczym, która tkwiła w tle każdej z dotychczasowych teorii i strategii pedagogicznych³.

We współczesnym świecie dostęp do informacji jest znacznie bardziej powszechny. W nauczycielu nie powinno szukać się jedynie źródła wiedzy, a raczej przewodnika, który pomoże uczniowi dostępne informacje przefiltrować, a własną wiedzę ustrukturyzować. Nauczyciel powinien być tym, który wie, jak się uczyć i pomagać uczniom właśnie w tym aspekcie. Wszelkie informacje są już dla ucznia dostępne w Internecie, jednak musi posiadać umiejętność korzystania z nich. W tym miejscu rola nauczyciela wydaje się niezastąpiona.

Obecny świat mocno wiąże się z technologiami, a te są ważnym i wciąż nowym elementem świata. Bez nich nie można właściwie mówić o ucze-

¹ K. Doktorowicz (red.), *Tożsamość w wieku informacji. Media. Internet. Kino*, Katowice 2015, s. 21-22.

² Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2013, s. 251.

³ Tamże.

niu się i nauczaniu. Cechą charakterystyczną tych technologii jest ich powszechność. Niemal każde dziecko i dorosły mają z nimi w jakimś stopniu do czynienia w codziennym życiu, a ich znaczenie ciągle rośnie. Jedynie parę, paręnaście lat wystarczyło, by wiele wynalazków stało się integralną częścią życia większości ludzi: smartfony, laptopy, komunikatory/portale społecznościowe – by wymienić tylko kilka. W świat dorosłych wchodzi powoli roczniki dzieci, które urodziły się w świecie, gdzie technologia jest dla nich elementem absolutnie naturalnym, zastanym. Są oni nazywani cyfrowymi tubylcami. Choć samo określenie ma już dwadzieścia parę lat⁴, to jeszcze bardzo wielu rzeczy nie wiemy na temat wpływu technologii na ich funkcjonowanie i postrzeganie otaczającego świata. Dotychczas mieliśmy możliwość badania przez parę dekad jedynie ludzi, dla których technologia pochodziła z zewnątrz, była czymś nowym, obcym. Są to ludzie, których można nazwać, pozostając w konwencji cyfrowych tubylców, cyfrowymi imigrantami. Ma to znaczenie, biorąc w szczególności pod uwagę skłonności ludzi do odrzucania nowości, usztywniania swojej postawy względem niezrozumiałych rzeczy i naturalnym, bo powiązaniem ze strefą komfortu, konserwatyzmem. Czynniki te powodują, iż zasadne staje się przypuszczenie, że wyniki badań cyfrowych imigrantów będą się różnić od wyników tych samych eksperymentów wykonanych na cyfrowych tubylcach. Nie jest natomiast nadal jasne i jednoznaczne, czy zmiany te będą korzystne, negatywne, czy – w perspektywie długofalowej – neutralne. Rozpowszechnienie technologii utworzyło możliwość zdobywania i wytwarzania informacji na nieznanej dotychczas skalę. W *Encyklopedii pedagogiki XXI wieku*⁵ można znaleźć hasło *informacyjny zalew*, które odnosi się do problemu zarówno bardzo dużej ilości informacji, jak i problemu z jej weryfikowalnością. Jest to definiowane w następujący sposób:

informacyjny zalew, zwany także informacyjnym lub cyfrowym potopem – to nadmiar informacji docierający do człowieka różnymi kanałami informacyjnymi; powoduje, że informacje ważne i prawdziwe giną w natłoku mniej lub zupełnie nieistotnych, a w wielu wypadkach nieprawdziwych⁶ (...) tworzy to niekorzystne warunki, które nie tylko powodują *informacyjny smog*, na który składają się *informacyjna mgła* (informacje są w wielu różnych miejscach, nieuporządkowane, w dużym rozproszeniu) i *informacyjny dym* (informacje niekompetentne, błędne, specjalnie fałszowane), ale i mają bezpośredni wpływ na nas. Związane to jest ze zjawiskiem *stresu informacyjnego* (szczególna forma

⁴ Pojęcie *digital natives* rozpropagował Marc Prensky, jednak po raz pierwszy zostało ono użyte przez innego badacza/artystę – Johna Perry Barlowa w Deklaracji niepodległości cyberprzestrzeni, w 1996 roku.

⁵ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom II, red. T. Pilch, Warszawa 2003.

⁶ Tamże, s. 310.

stresu poznawczego⁷), a powiązane jest z naszym biologicznym niedostosowaniem do tak szybkich zmian, jakie mają miejsce w dziedzinie cyfryzacji⁸.

Budowanie Tożsamości

Zmiany, o których mowa, mają duży wpływ na to, jak człowiek, w szczególności nastolatek, postrzega samego siebie. Nie ulega wątpliwości, że trudniej budować stabilną tożsamość w świecie podlegającym na wielu poziomach różnym zmianom. Szczególnie, kiedy dana osoba wystawiona na świat cyfrowy jest całkowicie nieprzygotowana, by w nim poprawnie funkcjonować i czerpać z niego korzyści. Zasadne jest zatem pytanie, czy człowiek jest w stanie przygotować się na funkcjonowanie w świecie cyfrowym? W analizach dotyczących technologii oraz ich wpływowi, punkt ciężkości znajduje się często na nieprawidłowościach i/lub zagrożeniach, a pomija się fakt, że odpowiednie korzystanie z nowinek technologicznych może przynieść pozytywny efekt dla ich użytkowników. W podobnym duchu wypowiada się wspomniana już Krystyna Doktorowicz, która twierdzi, że Internet jest miejscem, w którym dojrzała jednostka może w dużej mierze się samorealizować i spełniać:

Przyjmowanie różnych tożsamości w sieci przez dojrzałych użytkowników Internetu zaspokaja ich poczucie wolności, które w świecie realnym jest poważnie ograniczone przez systemy wartości, obyczajowości, religię czy normy kulturowe⁹.

Jednakże, w Internecie nie funkcjonują wyłącznie osoby o stabilnej, dojrzałej tożsamości, posiadającej trwałe jądro (*hard core*). Równie znacząco, a może przede wszystkim, Internet stanowi element, który uczestniczy w budowaniu wielu tożsamości poprzez przekazywanie różnych wzorców kulturowych, zachowań, mody i tym podobnych. Tak postrzegany jest on wyzwaniem, z którym musi zmierzyć się praktycznie każdy.

Mówiąc o tożsamości, na początku warto rozróżnić kilka jej rodzajów, które w różnym stopniu pozwalają jednostce lub grupie funkcjonować w danej kulturze czy społeczności. Do nauk społecznych wprowadził je psycholog Erik Erikson w latach pięćdziesiątych XX wieku. W swoim modelu rozwojowym tożsamości podzielił ją na osiem stadiów¹⁰, które występowały w róż-

⁷ „Jest to zespół doznań jakie towarzyszą człowiekowi w związku z funkcjonowaniem w świecie przeładowanym informacjami i ich naporem. Badania wykazują, że osoby obdarzone wysoką inteligencją, aktywne, poszukujące doznań, ekstrawertyczne, radzą sobie lepiej z informacyjnym stresem niż osoby niewykazujące takich cech”; tamże, s. 311-312.

⁸ Tamże, s. 311.

⁹ K. Doktorowicz (red.), *Tożsamość w wieku informacji*, s. 26.

¹⁰ E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, przekł. M. Żywicki, Poznań 2004.

nych momentach życia¹¹. Na koncepcji tej opierali się także inni autorzy, tworząc swoje propozycje. Ograniczając się jedynie do dwóch, można wspomnieć o narracyjnej koncepcji historii życia¹² Dan McAdams¹³. W koncepcji tej człowiek tworzy zintegrowaną opowieść, w której łączy różne aspekty i elementy swojej biografii. Zakłada ona zmieniający się podmiot w zmieniających się sytuacjach. Ważna jest cała historia – tożsamość narracyjna. Inne podejście stanowi koncepcja osiągania tożsamości Jamesa Marcia¹⁴. Twierdzi on, że każda osoba może mieć jedną z czterech typów tożsamości¹⁵. A jaką dany człowiek będzie mieć, decydują dwa główne czynniki, to jest eksploracja oraz podejmowanie zobowiązań. Eksploracja to moment poszukiwania społecznych oraz własnych granic fizycznych i psychicznych, osobistych upodobań, możliwości. Podejmowanie zobowiązań polega natomiast na wybraniu konkretnej drogi, opcji i podążaniu nią, i nie musi poprzedzać go eksploracja.

Tożsamość można dzielić i rozumieć na wiele różnych sposobów. Możemy mówić o tożsamości osobistej, grupowej, społecznej, kulturowej i rozumieć ją w sposób logiczny (jako coś identycznego) lub jako poczucie tożsamości – „oznacza pewną subiektywną prawdę o sobie samym, z akcentem na wewnętrzną autentyczność – «bycie sobą» – jako zaprzeczenie maski, konwencji lub roli”¹⁶. Jak łatwo się domysleć, w zależności o której tożsamości dokładnie mowa i w jakim ujęciu, znaczenie mogą mieć różne czynniki, które tę tożsamość budują lub zmieniają. Również proces tworzenia każdej z nich wygląda nieco inaczej. W tym tekście mowa w znacznej mierze o tożsamości osobistej w kontekście nowych czynników, jakie daje Internet, czy mówiąc szerzej – nowe technologie. Tożsamość osobista ma w sposób naturalny zbiory elementów wspólnych również z innymi ujęciami. Prawidłowo ustrukturyzowana tożsamość osobista pozwala człowiekowi na prawidłowe funkcjonowanie:

Do refleksyjnego opracowania tożsamości dochodzi w okresie dorastania. W progu tego okresu rozwija się myślenie formalno-operacyjne, pozwalające uczynić z siebie i posiadanych właściwości przedmiot poznania oraz umożliwiające tworzenie koncepcji siebie na poziomie pojęć abstrakcyjnych (...) Zadaje sobie pytania (młody człowiek), w jakim stopniu został ukształtowany, a w jakim może kształtować sam siebie.

¹¹ Cztery przynależały do okresu niemowlęstwa i dzieciństwa, piąta do okresu dojrzewania, a kolejne trzy dotyczyły wieku dojrzałego, włączając w to również starość.

¹² K. Jezierski, *Zagadnienie tożsamości w ujęciu Dana P. McAdamsa i Ericka H. Eriksona*, Psychologia Rozwojowa, 2010, 15(4), s. 93.

¹³ D.P. McAdams, *The stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*, New York 1993.

¹⁴ J.E. Marcia, *Identity in adolescence*, [w:] *Handbook of adolescent psychology*, red. J. Adelson, New York 1980.

¹⁵ Tożsamość dojrzała, moratoryjna, lustrzana oraz rozproszona.

¹⁶ P.K. Oleś, *O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie*, [w:] *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, red. P.K. Oleś, A. Batory, Lublin 2008, s. 42.

Czasem odrzuca to kim jest, w imię tego, kim może się stać. Definiuje siebie, określa swój stosunek do wartości, planuje przyszłość¹⁷.

Dla młodego człowieka ważne są w tym czasie pytania typu: kim jestem? dokąd zmierzam? co jest dla mnie ważne?¹⁸ oraz podważanie wielu zastanych norm poprzez stawianie pytania „dlaczego?”. Również po ukonstytuowaniu się tożsamości możliwa jest jej zmiana, ponieważ jest to raczej nieustanny proces, aniżeli konkretny stan, będący efektem tego procesu¹⁹. Z. Bauman w swoim tekście *Ponowoczesne wzory osobowe*²⁰ twierdzi, iż pytanie o tożsamość jest zasadne tylko dlatego, że człowiek znajduje się w miejscu, gdzie nie ma pewności, a analiza tożsamości może nastąpić, kiedy mamy do wyboru więcej niż dwie opcje. Dzieje się tak, ponieważ na obraz nas samych duży wpływ mają doświadczenia, jakie nabywamy przez całe życie. Również momenty krytyczne mogą w sposób definitywny zmienić obraz nas samych. Istotne znaczenie w budowaniu i poczuciu tożsamości mają także procesy nieświadome. To, jak chodzimy, mówimy, czy jesteśmy wrażliwi – wszystko również wpływa na to, jak siebie widzimy, jak doświadczamy świat zewnętrzny i jak przetwarzamy różne bodźce zewnętrzne. Oprócz doświadczania bezpośredniego, również refleksja nad tym co nas spotkało ma wpływ²¹.

To, co jest nowe we współczesnym świecie, to nie sama zmienność, bo ona zawsze towarzyszyła człowiekowi, przynajmniej w pewnym stopniu. *Novum* w tej tematyce stanowi natężenie tej zmienności oraz wręcz oczekiwanie, wymuszanie jej. Istnieje moda na próbowanie wszystkiego, szukanie swoich granic, odwlekanie decyzji na temat własnej przyszłości. Obrazem tego może być jedna z akcji reklamowych magazynu LOGO²²: *Wybierz swoją drogę, ale najpierw spróbuj wszystkiego* – brzmi jej slogan. Odnosi się to do wyidealizowanego archetypu nowoczesnego mężczyzny, który oprócz dobrej pracy powinien mieć czas na siłownię, wyjazdy, gotowanie, staranny ubiór oraz znajomość wszystkich nowinek ze świata motoryzacji, elektroniki, mody i sportu. Dopełnieniem całości jest postać mężczyzny, która widnieje na plakatach obok wspomnianego hasła reklamowego – męska, naznaczona ostatnimi przygodami twarz zdradza, że osoba ta lubi ekstremalne przygody, ubiór natomiast sugeruje, że jest on człowiekiem z klasą, zaś cała postura świadczy, że mamy do czynienia z człowiekiem renesansu. Popkultura ma znaczący wpływ na młodego człowieka, a więc na budowanie jego tożsamości. Nie można jej pomijać w rozważaniach

¹⁷ Tamże, s. 45.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ K. Waszczyńska, *Wokół problematyki tożsamości*, Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego, 2014, 6, s. 52.

²⁰ Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, Studia Socjologiczne, 2011, 1(200), s. 436.

²¹ P.K. Oleś, *O różnych rodzajach tożsamości*, s. 49.

²² Magazyn przeznaczony dla mężczyzn. Porusza tematy mody, gadżetów, jedzenia, męskich hobby itp.

na ten temat, ponieważ towarzyszy mu ona w kształtowaniu postawy względem ciała, ubioru, orientacji seksualnej (akceptacji lub odrzucenia odmienności), gustu estetycznego, zwyczajów konsumenckich, czy – co jest najbardziej brane pod uwagę w tym artykule – aktywności podejmowanych w wirtualnym świecie²³. Aktywności te pozwoliły na stworzenie nowych środowisk, w których przebywa młody człowiek. Tworzą się nowe relacje między cielesnością, tożsamością a społecznością. Powstają alternatywne wspólnoty wirtualne, których przewagą jest odmiejscowienie i odczasowienie. Ich podstawą są jedynie jednostki wchodzące we wzajemne interakcje²⁴, często bez udziału fizyczności realnej, a jedynie wirtualnej prezentacji (*avatar*).

Na zakończenie tego wątku przybliżmy refleksję, jaką dzieli się Bauman pod koniec swojej książki *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Kiedy pożegnaliśmy narzucane nam autorytety i wywalczyliśmy wolność do samodzielnego decydowania i możliwości podejmowania prób osiągnięcia różnych celów, wielu z nas, niestety, nie pamięta, lub nie chce pamiętać, że wraz z wolnością otrzymaliśmy odpowiedzialność za swoje działanie oraz niepewność, czy owo działanie przyniesie oczekiwany skutek. I jak wolność oznacza odpowiedzialność, tak absolutna wolność oznacza absolutną odpowiedzialność. Nic dziwnego, że wiele osób młodych wierzy w wizję świata wolnego, pełnego możliwości, który zachęca do wypróbowania jak największej ilości rzeczy. Mało kto stara się pamiętać, że za swoje wybory przyjdzie znacznej większości ludzi ponieść konsekwencje:

Nie ulega wątpliwości, że szlak życiowy człowieka wolnego nie jest usłany różami. Udręki i katusze człowieka skazanego na wolny wybór, które krytycy życia nie ugrunтованego w tożsamościach przypisanych starają się zawrzeć w pojęciu „płytkiej” czy „pozbawionej głębszego znaczenia” tożsamości, nie są wydumane. Męki są wielorakie i na różne sposoby odczuwane, ale wszystkie one sprowadzają się do uporczywego, a męczącego poczucia niepewności, co przyszłość przyniesie i co człowieka czeka²⁵.

Doszliśmy do momentu, gdzie efekty rozwoju technologii, konsumpcjonizmu, globalizacji są widoczne gołym okiem. Nasze dotychczasowe działania doprowadziły nas do ery antropocenu, gdzie koszt naszego dotychczasowego dobrobytu cały czas był przenoszony w przyszłość²⁶. Nadchodzą czasy, kiedy będziemy musieli zmierzyć się z nawarstwiającymi się problemami

²³ A. Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, Ośrodek Rozwoju Edukacji 2012, s. 6, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/666/popkulturowe+ramy+tozamoci.pdf>, [dostęp: 04.04.2020].

²⁴ G. Osika, *Technologie medialne – czynnik ujednolicający czy różnicujący projekty tożsamościowe jednostek*, [w:] *Via Communicandi. Prace z Antropologii Komunikacji i Epistemologii Społecznej*, red. B. Sierocka, Wrocław 2012, s. 110.

²⁵ Z. Bauman, *Ponowoczesność*, s. 366.

²⁶ E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa 2018, e-book paragraf 11.19.

i ponownie zacząć ponosić odpowiedzialność za siebie i swoje zachowania. Nerozłącznie wiąże się to z tożsamością człowieka i jego gotowością na to, aby uznać siebie za aktywny podmiot, którego odpowiedzialne zachowanie ma znaczenie i wpływ na otaczający go świat.

Rola szkoły

Według niektórych raportów o stanach oświaty, zarówno globalnej jak i w poszczególnych krajach, ciągle przeważa w szkołach nauczanie nad uczeniem się. To w sposób konieczny prowadzi do fałszywego intelektualizmu szkolnego, objawiającego się znaczącym zakresem zdobytych przez uczniów informacji przy minimalnym zasobie kompetencji w zakresie samodzielnego uczenia się. Jednym z bardziej znanych dokumentów we wskazanym wyżej przedmiocie jest Raport Banku Światowego z 2018²⁷ *Learning to realize education's promise*. Jego twórcy zrównują kryzys (nieefektywnej) edukacji z kryzysem moralnym. Podkreślają, iż edukacja bez uczenia się to marnowanie szans²⁸ i pokazują, że drogą do polepszenia systemów edukacji jest koncentracja na wzmocnieniu wagi samej edukacji, zmniejszania różnic i likwidowania wykluczeń w edukacji, podążania za nowymi metodami nauki i innowacjami, których celem jest polepszenie zdobywanego wykształcenia. Również w Polsce powstały opracowania o podobnej tematyce, jak na przykład Raport ze szkół polskich z 2017 roku²⁹ o innowacyjności w szkołach polskich. W wyzwaniach, jakie stoją przed szkołą, nauczycielem, czy też szerzej edukacją (na każdym poziomie! zarówno edukacji sformalizowanej, jak i niesformalizowanej) jest efektywne wspomaganie ucznia/studenta/klienta. Zadanie to polega na pomocy jednostce – nie tylko osiąść określony zasób informacji, pozwalający wykształcić indywidualną wiedzę (poprzez pobudzanie sprawczości ucznia jako architekta osobistej wiedzy!), ale przede wszystkim nabyć umiejętności funkcjonowania w zmiennym świecie. Warto, by odbierać (faktycznie) ten świat jako świat możliwości, różnego rodzaju bogactwa, coś pozytywnego, nie zaś jako świat niebezpieczeństwa, niepewności, zagubienia. Jest to zadanie niebagatelne i z pewnością nie ma prostej recepty, jak można dojść do tego celu. Ewentualne propozycje edukacyjne muszą się zmierzyć z wieloma wyzwaniami: wspomnianym zalewem informacyjnym, wszechobecną technologią, indywidualnymi preferencjami uczniów i tym podobnymi. Obecny system był stworzony na potrzeby rewolucji przemysłowej i odpowiadał zapotrzebowaniu,

²⁷ World Bank Group, *Learning to realize education's promise*, Washington DC 2018, źródło internetowe: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018#>, [dostęp: 08.06.2020].

²⁸ *Schooling without learning is a wasted opportunity*, s. 3.

²⁹ *Szkoła dla innowatora*, Jan Fazlagić (kierownik projektu), Kalisz 2018.

które stawiał przed nią świat industrialny. Człowiek pełnił ówczasie rolę, jaką od parudziesięciu dekad zabierają mu maszyny. Czasy te wymagały od niego powtarzalności wykonywania wcześniej ustalonych czynności. Wykształcenie zdobywane w tych czasach nie miało cech innowacyjności, indywidualności i tym podobnie. Współcześnie idziemy w kierunku, kiedy to sam człowiek nadaje sobie wartość i sens życia, pracę dla samego siebie, nie w celach zarobkowych.

Z pewnością można wymienić kilka najważniejszych wyzwań stojących przed szkołą obecnie.

Przed wszystkim jednak dla badaczy i edukatorów obecność młodzieży w sieci jest wielkim wyzwaniem, polegającym głównie na konieczności określania zmian, jakie są powodowane w pokoleniu cyfrowym z jednej strony, a z drugiej – jak wykorzystać tę niemal naturalną obecność wszystkich uczniów w sieci do ich aktywizacji w przestrzeni edukacji formalnej³⁰.

Zatem, jaki stosunek powinna mieć szkoła do technologii, jak i kiedy powinna ją wykorzystywać w życiu szkolnym każdego ucznia. Zadania jej nie mogą się ograniczać jedynie do mówienia (aspektu teoretycznego) o tym, jak powinno się wykorzystywać technologię i jak zdobywać dzięki niej odpowiednie informacje, ale również demonstracji przykładów (aspektu praktycznego) i kształtowania u ucznia zdrowych nawyków (higieny pracy) w codziennym użytkowaniu swoich prywatnych urządzeń. Innym wyzwaniem jest wspomniany wyżej zalew informacyjny. To właśnie weryfikacja informacji stawia potencjalnie najtrudniejsze zadanie przed człowiekiem przebywającym w świecie wirtualnym, który pobiera codziennie z niego różne informacje (chodzi tutaj w szczególności o te natury opinio- i wiedzotwórczej). Kreowanie krytycznych postaw względem czytanej informacji w Internecie na różnych forach, portalach społecznościowych i tym podobnych jest obecnie fundamentalne dla wykształcenia człowieka. Wiadomo już, że dzięki odpowiedniemu algorytmowi można (choć nadal w niewielkim stopniu) wpłynąć na wybory konsumenckie oraz przy posiadaniu odpowiedniej ilości informacji wyjściowych przewidzieć preferencje każdego konsumenta. To jednak nie jest koniec; właściwe manipulowanie pozycjonowaniem odpowiednio naładowanych emocjonalnie tekstów może wpłynąć nawet na oddanie głosu na konkretnego kandydata w wyborach (jak miało to miejsce w kampanii wyborczej na prezydenta USA w 2016 roku³¹). Nie tylko manipulowanie informacją w sposób tendencyjny czy też wielość dostępnych informacji jest problemem. Na pierwsze miejsce, w pro-

³⁰ S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, s. 67.

³¹ H. Fry, *Hello world. Jak być człowiekiem w epoce maszyn*, przekł. S. Musielak, Kraków 2019, s. 60.

blematyce weryfikacji informacji, wyłania się zjawisko istnienia coraz doskonalszych *fake newsów*, które coraz częściej odgrywają ważną rolę w mediach społecznościowych. Pewną ich odmianą audiowizualną jest *deepfake*³², chociaż technologia ta może zapewnić aktorom nieśmiertelność i możliwość grania w filmach nawet po śmierci (w dowolnym wariantcie wiekowym), to może również służyć do tworzenia nieprawdziwych wypowiedzi ważnych ludzi sztuki, biznesu, czy polityki. Jak może wyglądać taka wypowiedź pokazał w serwisie YouTube amerykański komik Jordan Peele, który w nieco humorystyczny sposób przedstawił nieprawdziwą wypowiedź byłego prezydenta USA Baracka Obamy³³.

Najbardziej efektywna praktyka, jaka może nauczyć każdego człowieka odpowiedniej postawy do zastanej informacji, powinna być na poziomie uczeń – nauczyciel. Jeżeli chcemy, by szkoła kształciła człowieka, to musimy oczekiwać, że nauczy również sposobów na radzenie sobie z trudnościami, jakie mogą w późniejszym czasie ich spotkać. Inaczej mówiąc, niezwykle trudno może być jednostce samodzielnie zacząć krytycznie patrzeć na informacje. Powodem tego jest duża łatwość w znajdowaniu wielu źródeł o podobnej treści (przekonywanie przekonanych) i tendencja człowieka do pozostawania w swojej już wykreowanej strefie komfortu. Krytyczne myślenie wymaga od jednostki przynajmniej tego, by była w stanie wyobrazić sobie możliwość, że jej przekonania już ukształtowane wcześniej mogą być fałszywe (co nie oznacza, że w momencie ich kształtowania były one takie). Ten wcale niełatwy krok jest jedynie przyczynkiem do faktycznego, głębokiego myślenia krytycznego.

Pojawia się coraz więcej badań, ukazujących, iż funkcjonowanie dziecka w świecie cyfrowym nie musi powodować negatywnych skutków³⁴. Oczywiście jest również to, że znaczenie ma wiek użytkownika, jego płeć i tym podobne. Mamy do czynienia tutaj z dwukierunkowością, co znaczy, że istnieje również odwrotna korelacja, to jest niewłaściwe i szkodliwe używanie portali społecznościowych, czy szerzej – technologii, jest symptomem dysfunkcjonalności danej jednostki w życiu codziennym. Czy to znaczy, że nie powinniśmy trzymać ręki na pulsie i nie zwracać uwagi na potencjalne niebezpieczeństwa, kiedy mowa o nowościach w dziedzinie technologii informatycznej? Oczywiście, że nie.

³² Technika obróbki obrazu i dźwięku pozwalająca na manipulowanie wypowiedziami lub tworzenie zupełnie nowych przy zachowaniu poprawności ruszania ustami i gestykulacji.

³³ J. Peele, *You Won't Believe What Obama Says In This Video!*, www.youtube.com/watch?v=cQ54GDm1eL0 [dostęp: 20.12.19].

³⁴ L. Denworth, *The Kids Are All Right*, *Scientific American*, 2019, 321(5), s. 45-49.

Efekty przebywania młodzieży w środowisku cyfrowym

Mówiąc o młodzieży i jej umiejętnościach związanych z korzystaniem z technologii, warto zastanowić się, czy nie weszliśmy przez przypadek w ślepy zaułek, spowodowany tym, że jako obserwatorzy młodzieży przeceniliśmy jej możliwości. Bez wątplenia jest to, że współczesne dzieci i młodzież znacznie więcej czasu spędzają w Internecie, jednak w wielu wypadkach spędzają go na „tradycyjnych” aktywnościach, z tą różnicą, że zamiast kilku nośników (telewizor, radio, książka) mają jeden. I to już przeważnie nie tradycyjny komputer stacjonarny ani nawet laptop, a swój osobisty smartfon. Jedynie 1 osoba na 10 w badaniach *EU Kids Online* nie deklaruje posiadania własnego smartfonu. W swoim wystąpieniu Pyżalski zauważył³⁵, że bycie online jest w dzisiejszych czasach zupełnie czymś innym niż kiedyś, z zaznaczeniem, że to kiedyś było 10/15 lat temu, czyli w 2005/2010 roku. Jesteśmy online liczbowo znacznie więcej niż kiedyś. Na znaczeniu traci pytanie dotyczące dziennego czasu spędzonego online. Jest ono nieprecyzyjne i wiele osób mogłoby z pewnością napisać 24h – wystarczy, że nie wyłączą transmisji danych w swoich telefonach lub są zawsze połączeni z jakąś siecią WiFi. Pojęcie „bycie online” zmieniło absolutnie swoje znaczenie i stało się znacznie mniej konkretne, a bardziej rozmyte i mgliste. Natomiast, jak wcześniej zostało wspomniane, czynności, jakich podejmują się młodzi ludzie, są czynnościami w dużej mierze prostymi, nieangażującymi. Oznacza to, że nie nastąpił żaden znaczący postęp jakościowy. Smutną prawdą jest to, że duży odsetek młodych ludzi przebywając w świecie wirtualnym, nie robi nic twórczego, krytycznego, rozwijającego. Sami tego nie ukrywają i dość otwarcie mówią o brakach, jakie mają w kompetencjach cyfrowych, a głównie dotyczących wyszukiwania i weryfikacji napotkanych informacji³⁶. Tak więc, pomimo że są w stanie znaleźć informacje, które teoretycznie mogą się im przydać i które mogą wykorzystać do nauki na sprawdzian czy odrobienia lekcji, jednak znalezionych informacji nie są w stanie poprawnie zweryfikować. Może to być spowodowane tym, że istnieje dużo różnych portali dla uczniów oferujących gotowe odpowiedzi na wiele standardowych pytań. Nie ma tam przeważnie podanych źródeł, autora, ani linków dla zainteresowanych tą tematyką, aby móc poczytać, dowiedzieć się więcej. Posiadają oni (młodzież) natomiast łatwość obsługi nowych urządzeń, która jest dla nich w dużej mierze intuicyjna.

Przyczyny braku postępu jakościowego w umiejętnościach młodych ludzi w użytkowaniu komputera i przebywaniu w Internecie można szukać

³⁵ J. Pyżalski, *Co ważnego mówią nam najnowsze badania EU Kids Online?*, https://www.youtube.com/watch?v=jL_pX5RTBRQ, [dostęp: 10.01.20].

³⁶ J. Pyżalski i in., *Polskie badanie EU Kids Online 2018*, Poznań 2019, s. 29.

w kilku miejscach (rodzina, szkoła, brak odpowiednich narzędzi). Istnieje korelacja między korzystaniem z technologii (komputera) a polepszeniem się wyników uczenia. Wniosek, jaki można z tego wyciągnąć może być następujący: należy inwestować w nowe technologie, ponieważ są one preferowane przez uczniów, ich wykorzystanie w nauce spowoduje zwiększoną atrakcyjność, wyjście naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom ucznia. Efektem końcowym tego będą lepsze wyniki w nauce w szkołach lepiej wyposażonych i z lepszym dostępem do sprzętów posiadających doświadczenie do Internetu³⁷. Odpowiedź na to nie jest jednak tak jednoznacznie prosta. Jak wskazuje Raport OECD³⁸ z 2015 roku *Students, Computers and Learning. Making the connection*³⁹, zajmujący się analizą nabywania umiejętności cyfrowych a środowisk w jakich uczą się studenci:

Może istnieć kilka wyjaśnień dotyczących obserwowania silnych związków między wynikami uczniów a korzystaniem z komputerów. Relacje te mogą odzwierciedlać związek przyczynowo-skutkowy między dostępem/użytkowaniem komputera a wydajnością; ale mogą również odzwierciedlać odwrotną zależność, w wyniku której (oczekiwana) zwiększanie wydajności napędza inwestycje w komputery. Na przykład kraje, szkoły i rodziny, które są mniej zadowolone z wyników swoich uczniów, mogą zainwestować więcej w nowe narzędzia lub chętniej je wypróbować, mając nadzieję na poprawę tych wyników. Nawet przy braku związków przyczynowych relacje te mogą odzwierciedlać powiązania dostępu i korzystania z komputera z innymi zmiennymi, takimi jak dostępne zasoby, trudność w przyciągnięciu dobrych nauczycieli itp., które same są związane z wydajnością⁴⁰.

Ten sam raport wskazuje, że nie zawsze więcej znaczy lepiej. Jak twierdzą autorzy tego raportu:

Ogólnie związek między korzystaniem z komputera w szkole a wydajnością ma charakter graficzny zilustrowany kształtem wzgórza, co sugeruje, że ograniczone korzystanie z komputerów w szkole może być lepsze niż w ogóle nieużywanie, ale poziomy wykorzystania komputera przekraczające obecną średnią OECD są związane ze znacznie gorszymi wynikami⁴¹.

Informacje te wskazują jasno, że nie możemy w prosty sposób łączyć ze sobą wyników uczniów z możliwością korzystania z komputera. Należy pamiętać zatem, że jedynie odpowiednie stymulowanie pracy ucznia w Interne-

³⁷ Jest to dość powszechne twierdzenie, które ma znamiona zdroworozsądkowego wnioskowania.

³⁸ Organisation for Economic Co-operation and Development/ Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju.

³⁹ *Students, Computers and Learning: Making the Connection* (2015), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>, [dostęp: 06.04.2020]

⁴⁰ Tamże, s. 147.

⁴¹ Tamże, s. 146.

cie będzie przynosiło oczekiwane rezultaty (związek przyczynowo-skutkowy). Obecność w Internecie może być równie niewydajna, jak ogólny brak dostępu do Internetu. Wskazówek, jak osiągnąć pozytywne efekty kształcenia może dostarczyć pochylenie się nad uwagą Pyżalskiego, aby w dobie posiadaczy smartfonów zastanowić się, o ile powinniśmy nadal inwestować w urządzenia (co pokrywa się z opinią OECD), a na ile w dobrą kadrę⁴². Chociaż jedno i drugie jest niezwykle ważne, to wydaje się, że uwagę tę można sprowadzić do jednego twierdzenia. Nie można zapomnieć ani rozwijać jedynie jednej z tych dwóch rzeczy. Odpowiednio przygotowany nauczyciel, wspierany przez właściwe rozwiązania technologiczne, będzie w stanie pokazać młodzieży, jak poprawnie poruszać się po świecie cyfrowym w ich własnych smartfonach, jak dbać o swoją prywatność i bezpieczeństwo w Sieci.

Wraz ze zmieniającą się technologią zmieniają się preferencje użytkowników. A jak się one zmieniły, pokazuje wspomniany wyżej Raport *EU Kids Online*, który wskazuje, jak mało aktualne⁴³ są materiały dotyczące tej tematyki po niecałych 10 latach... W 2010 roku:

Jedynie 13% używało laptopa własnego i 13% laptopa wspólnego z innymi użytkownikami. Telefon komórkowy do łączenia z Internetem używany był przez 37% młodych ludzi. Wyraźnie więc widać dominację stacjonarnego korzystania z Internetu⁴⁴,

natomiast w 2019 roku relacja ta wyglądała następująco:

Zdecydowanie na pierwszym miejscu wśród urządzeń służących do łączenia się z Internetem znajduje się telefon komórkowy/smartfon. Korzystało z niego codziennie lub częściej 82,5% badanych. Odsetek badanych korzystających do łączenia się z Internetem za pomocą telewizora wynosił prawie 57%, a za pomocą laptopa i komputera stacjonarnego prawie 40%⁴⁵.

Tak duża dynamika pokazuje, iż szkoła powinna w znacznie szybszy i bardziej przemyślany sposób zmieniać się, by nadążyć za uczniami. Jeżeli tyle się zmieniło w ciągu jednej dekady, a wiele wskazuje na to, że zmiany cały czas przyspieszają, to niewykluczone, że za kolejne dziesięć lat preferencje uczniów będą absolutnie inne. Być może powszechnie dostępne staną się już specjalne soczewki z chipem na oko lub wszczepienie fizyczne chipów do mózgu, a może idea Google Glass wróci do łask. Odnosnie tej tematyki może-

⁴² J. Pyżalski, *Co ważnego mówią nam najnowsze badania*.

⁴³ Nie jest to równoznaczne, oczywiście, z nieprzydatnością takich informacji. Wręcz przeciwnie, pokazują one, jak dużą dynamikę ma w chwili obecnej świat cyfrowy i jak szybko się rozwija technologia. Należy natomiast z krytycznym nastawieniem podchodzić do wniosków takich badań, raportów, przemysłów.

⁴⁴ J. Pyżalski i in., *Polskie badanie*, s. 17.

⁴⁵ Tamże, s. 20.

my w dużej mierze jedynie zgadywać... Kończąc ten wątek, warto pamiętać, że efekt przebywania młodzieży w środowisku medialnym/cyfrowym nie ma charakteru zero-jedynkowego. Jest to wpływ wielowektorowy i nad tym konieczne są nowe badania, nie zaś nad tym, jak bardzo ludzie uzależniają się od Internetu, czy jakie niegodziwości sprawiają innym w czasie przebywania w Internecie. Jest to skutkiem tego, że szkoła nie potrafi zaoferować młodzieży niczego sensownego, by ich obecność w Internecie była bardziej kreatywna, pozytywna – oni i tak tam będą... Najbardziej prawdopodobnym skutecznym rozwiązaniem może być zmiana aktywności zadaniowej, przy pozostawianiu w tym samym bądź zbliżonym środowisku (warunkach)⁴⁶.

Podsumowanie

Świat jest tkaniną, którą przedziemy codziennie na wielkich krosnach informacji, dyskusji, filmów, książek, plotek, anegdot. Dziś zasięg pracy tych krosien jest ogromny – za sprawą Internetu prawie każdy może brać udział w tym procesie, odpowiedzialnie i nieodpowiedzialnie, z miłością i nienawiścią, ku dobru i ku złu, dla życia i dla śmierci. Kiedy zmienia się ta opowieść – zmienia się świat⁴⁷.

Słowa te wypowiedziała w wystąpieniu noblowskim Olga Tokarczuk. Przemówienie to jest warte uwagi szczególnie w świecie nauk społecznych i humanistycznych. Pisarka w wielu miejscach, w sposób niezwykle ciekawy diagnozuje problemy współczesnego świata. Wskazuje, iż nie mamy przygotowanej narracji, odpowiedniej do współczesnego świata, która mogłaby go tłumaczyć. Na siłę pozostając przy starych narracjach, które nie są w stanie prawidłowo opisywać tego świata. W tym wszystkim pozycja młodego człowieka nie kreśli się najlepiej. Problem tożsamości w kontekście przestrzeni cyfrowej jest wielopoziomowy. Nie można go w żadnym wypadku oddzielić od szerszego kontekstu kulturowego, ponowoczesnej zmienności, potrzeby edukacji, walki z zalewem informacyjnym. Zaistniała potrzeba zrewidowania naszych przyzwyczajzeń, które często zostały nam narzucone przez prywatne korporacje. Współczesny człowiek nie szuka informacji, on je googluje⁴⁸, a to co wygoogluje uważa za prawdę. Nie bez kozery po przestrzeni cyfrowej wędruje żart: gdzie najlepiej schować zwłoki? Na drugiej stronie w Google. Młody człowiek ma wiele zasobów, których nie zdążył rozwinąć przez tak krótki

⁴⁶ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.

⁴⁷ O. Tokarczuk, *Przemowa noblowska Olgi Tokarczuk*, Svenska Akademien, Sztokholm 2019, s. 3, <https://www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-polish.pdf>, [dostęp: 10.05.2020].

⁴⁸ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przekł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 82.

okres swojego życia. Do efektywnego poruszania się po przestrzeni cyfrowej nie wystarczy mieć umiejętności „fizyczne” i wiedzę praktyczną. Nadal wymagana jest Wiedza, która z pewnością jest znacznie bardziej wykształcona i ugruntowana u człowieka dorosłego,

...szalona prędkość rozlewania się zaangażowania nastolatków w przestrzeń cyfrową nie idzie w parze z opanowywaniem moralnych i społecznych reguł korzystania z tej przestrzeni⁴⁹.

Tak więc, wiedza potrzebna dzieciom, młodzieży dotyczy aspektów życia społecznego, powszechnie przyjętych reguł, co wypada a co nie. Właśnie te zdolności, pomimo że nie są kojarzone ze światem cyfrowym, są bardzo ważne dla poprawnego funkcjonowania w nim⁵⁰.

Nie istnieje żaden złoty środek ani magiczne zaklęcie, które spowoduje, że za rok, dwa wyeliminuje się problemy omawiane powyżej. Zapewne nigdy nie nastąpi taki moment, kiedy ludzkość będzie mogła sobie powiedzieć, że zakończyła etap wszelkiego problemu z technologią. W tym wszystkim ważne są nasze codzienne, indywidualne decyzje i wybory, czy przeczytać fragment książki, czy obejrzeć wspólnie z bliskimi film, czy porozmawiać z dzieckiem o jego dniu, czy zaproponować wspólny wieczór gier. Każdy z nas przyczynia się do ogólnego obrazu społeczeństwa i jak każdy może widzieć konkretne problemy w różny sposób, tak też istnieje wiele dróg, by harmonijnie wzrastać w świecie zmienności. Max Tegmark zakończył swoją książkę słowami, którymi autorzy chcieliby również zakończyć powyższy artykuł:

Jesteśmy strażnikami przyszłości życia, teraz kiedy tworzymy erę sztucznej inteligencji. (...) Teraz czuję, że nie ma niczego nieuniknionego w przyszłości i wiem, że jest znacznie łatwiej coś zmienić niż kiedyś myślałem. Nasza przyszłość nie jest wypisana w kamieniu i tylko czeka, by się urzeczywistnić – to my ją stworzymy. Więc stwórzmy razem inspirującą przyszłość!⁵¹

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, Studia Socjologiczne, 2011, 1(200).
Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2013.
Bińczyk E., *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.

⁴⁹ S. Dylak, *Architektura wiedzy*, s. 67.

⁵⁰ A. Zdrodowska, *Wyniki badania EU Kids Online 2018 w Polsce*, <https://www.youtube.com/watch?v=7bz7Ufj1Hu0>, [dostęp: 10.01.2020].

⁵¹ M. Tegmark, *Life 3.0 – Being Human in the Age of Artificial Intelligence*, Allen Lane, 2017, s. 335.

- Denworth L., *The Kids Are All Right*, Scientific American, 2019, 321(5).
- Doktorowicz K. (red.), *Tożsamość w wieku informacji. Media. Internet. Kino*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom II, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, przekł. M. Żywicki, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.
- Fry H., *Hello world. Jak być człowiekiem w epoce maszyn*, przekł. S. Musielak, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2019.
- Harari Y.N., *21 lekcji na XXI wiek*, przekł. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Jezierski K., *Zagadnienie tożsamości w ujęciu Dana P. McAdamsa i Ericka H. Eriksona*, *Psychologia Rozwojowa*, 2010, 15(4).
- Konarszewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Marcia J.E., *Identity in adolescence*, [w:] *Handbook of adolescent psychology*, red. J. Adelson, Wiley, New York 1980.
- McAdams D.P., *The stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*, William Morrow & Co, New York 1993.
- Oleś P.K., *O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie*, [w:] *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, red. P.K. Oleś, A. Batory, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Osika G., *Technologie medialne – czynnik ujednolicający czy różnicujący projekty tożsamościowe jednostek*, [w:] *Via Communicandi. Prace z Antropologii Komunikacji i Epistemologii Społecznej*, red. B. Sierocka, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2012.
- Ostaszewska A., *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, Ośrodek Rozwoju Edukacji 2012, s. 6, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/666/popkulturowe+ramy+tozamoci.pdf>, [dostęp: 04.04.2020].
- Peele J., *You Won't Believe What Obama Says In This Video!*, www.youtube.com/watch?v=c-Q54GDm1eL0 [dostęp: 20.12.19].
- Pyżalski J., *Co ważnego mówią nam najnowsze badania EU Kids Online?*, https://www.youtube.com/watch?v=jL_pX5RTBRQ, [dostęp: 10.01.20].
- Pyżalski J., Zdrodowska A., Tomczyk Ł., Abramczuk K., *Polskie badanie EU Kids Online 2018*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, 2015, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>, [dostęp: 06.04.2020].
- Szkoła dla innowatora*. Jan Fazlagić (kierownik projektu), Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Kalisz 2018.
- Tegmark M., *Life 3.0 – Being Human in the Age of Artificial Intelligence*, Allen Lane, 2017.
- Tokarczuk O., *Przemowa noblowska Olgi Tokarczuk*, Svenska Akademien, Sztokholm 2019, s. 3, <https://www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-polish.pdf>, [dostęp: 10.05.2020].
- Waszczyńska K., *Wokół problematyki tożsamości*, *Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego*, 2014, 6.
- World Bank Group, *Learning to realize education's promise*, Washington DC 2018, źródło internetowe: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018#>, [dostęp: 08.06.2020].
- Zdrodowska A., *Wyniki badania EU Kids Online 2018 w Polsce*, <https://www.youtube.com/watch?v=7bz7Ufj1Hu0>, [dostęp: 10.01.2020].

KAZIMIERZ WOJNOWSKI

ORCID 0000-0002-1522-2568

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

AKSJIOLOGIA NORMATYWNA PRZYKAZAŃ JUDAIZMU TARJAG MICWOT - NIEKTÓRE ASPEKTY (DO) NAUCZANIA I WYCHOWANIA

ABSTRACT. Wojnowski Kazimierz, *Aksjologia normatywna przykazań judaizmu Tarjag micwot – niektóre aspekty (do) nauczania i wychowania* [Normative Axiology of the 613 Commandments of the Judaism (Tarjag micwot) – Selected Aspects to Teach and Raise]. Studia Edukacyjne nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 161-176. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.11

Jewish education is based on normative axiology *tarjag micwot* which include ethical values and fundamental social norms, including legal values. Historically and contemporary teaching in Judaism is grounded on the values included in 613 commandments of the Jewish moral and legal axiology. The values comprised in commandments of the Judaism were borrowed from the Christian axiology, however some of them were adopted in Islam. Contemporary many values stemming from Jewish commandments appear in non-religion axiology. In order to develop knowledge, skill and competences these values are still relevant.

Key words: normative axiology, moral values, social norms, Judaism, Jewish education

Relacje międzyludzkie tworzą zbiorowości z motywów nie tylko realizacji potrzeb tożsamyh czy zbliżonych, lecz także z ich odmienności konfrontujących się w związkach zależności ról i funkcji. Społeczny ład wyznaczają normy aksjologiczne stanowione w odległych już historycznie okresach, sięgających czasów antycznych, średniowiecznych, czy też bliższych współczesności, incydentalnie tworzone w teraźniejszości. Normy stanowiące o porządku społecznym skierowane są do ludzi jako jednostek, to jest do osób, ponieważ zawierają wartości w swych różnych treściach przedmiotowych, dotyczących całości życia ludzkiego, także doświadczanego w indywidualnym istnieniu człowieka. Nakazowa lub zakazowa wymagalność respektowania norm wyraża konieczną powinność, przez co informuje ich adresata o jej przestrzega-

niu, bowiem to określa i wyznacza wymagany porządek i spokój społeczny oraz wewnętrzny w człowieku.

Normy ujawniają wartości rozumiane jako stany rzeczy, w tym również pojmowane jako osoby ludzkie oraz relacje między nimi, a także ich z innymi pozaludzkimi istnieniami. Aksjologiczny status norm ma zatem pierwotnie regulatywne znaczenie przed utylitarnymi celami i pragmatycznymi działaniami ludzkimi. Wartości określają i wyznaczają zatem akceptowane społecznie postępowanie człowieka, wprowadzając różne wartości w perspektywie historyczno-kulturowej, jednakże uznawane jako obowiązujące w każdym obecnym *tu i teraz* miejsca i czasu.

W śródziemnomorskiej kulturze normatywnej dominuje historycznie ukształtowana i utrwalona aksjologia prawa rzymskiego, która historycznie wywodzi się z aksjologii reguł zwyczajowych oraz prawa obyczajowego, natomiast w zasadzie pozostaje ona w neutralności do aksjologii etycznej bądź religijnej (w tym, np. prawa objawionego). Natomiast, w pozajurydycznej sferze życia, zwłaszcza kulturowego, znaczące są wartości normatywizmu etycznego, zasad obyczajów, reguł zwyczajów, czy wierzeń religijnych, funkcjonujące w całokształcie społecznej regulatywności aksjologicznej. W kulturze judaistycznej normatywizm aksjologiczny wyrażany jest w formułach przykazań (*micwot*), ponieważ historycznie prawo żydowskie wywodzi się z religijnych regulatywów *Tory* (w niej prawa Mojżeszowego), również z tekstów *Miszny*, dla których powstania *Stary Testament Pisma Świętego* był podstawą oraz z tekstów *Gemary*, które powstawały w trzystuletnim dyskursie z tekstami *Miszny*, tworząc to dzieło (*gamar* – kończyć, tłumaczyć), obejmujące wszystkie dziedziny życia, a więc z obu tych *Ksiąg* stanowiących podstawę treści *Talmudu*¹. Natomiast *Tarjać micwot 613 przykazań judaizmu* jest zbiorem nakazów oraz zakazów tworzonych na podstawie treści zawartych w powyższych *Księgach* i *Pismach* oraz redagowanych w okresie środkowego Średniowiecza Rambama (Majmonides 1135-1204), wydawanych w Renesansie (Rzym 1480 r., Konstantynopol 1536 r., Wenecja 1523 r. i tam w 1584 r. wydanie opracowanych w IX/X wieku *613 przykazań*), w XVII-XVIII wiekach (Amsterdam 1649 r.) oraz czasach późniejszych (Warszawa 1817 r. i tam w 1882 r., Wiedeń 1878 r. Adolf Jellinek)².

Treści talmudyczne – wywodzące się z *ksiąg Miszny* (jej 63 traktatów) o charakterze prawno-religijnym, to jest dotyczące nakazów i zakazów, określone *halacha* oraz narracje o treściach opowieści, legend, sentencji moralnych,

¹ Z *mądrości Talmudu*, wybór i przekł. Sz. Datner, E. Kamieńska, Warszawa 1988, s. 19, (s. 5-57), (s. 331-369).

² *Tarjać micwot 613 przykazań judaizmu oraz siedem przykazań rabinicznych i siedem przykazań dla nie-Żydów*, przekł. E. Gordon, Kraków 2000, s. 6-7. Z tego wydania tekstu *Tarjać micwot 613 przykazań judaizmu* cytowane są w artykule przykazania (*micwy*).

alegorycznych, aforystycznych, zwane *hagada* były i są treściami kształcenia w nauczaniu na wszystkich poziomach szkolnictwa żydowskiego, to jest od *cheder* (szkoła elementarna) do *jesziwy* w zakresach i profilach rabinicznym, talmudycznym oraz w edukacji niereligijnej, także w niejudaistycznej. Treści *Gemary* w tekście talmudycznym, dotyczące wszystkich sfer życia, zawierają ich poznawcze obrazowanie, stanowiące i wyrażające konteksty zasadności stosowania *micw*, co w edukacji wyraża się i przejawia w nauczaniu wychowującym, które przekazuje w przedmiotowych zakresach wiedzy wartości konieczne dla samorozwoju oraz ich stosowania w adekwatnych im dziedzinach praktyk społecznych. Treści talmudyczne są najbardziej sprzyjające edukacji spośród *kanonów* innych systemów edukacyjnych zorientowanych religijnie, bądź częściowo takich w założeniach aksjologicznych – na przykład buddyzmu, hinduizmu oraz w istniejących w nich odmian konfesyjnych. Wszakże nazwa *Talmud* (przeważnie określana jako słowo *talmud*) pochodzi od rdzenia *lamad*, co w języku hebrajskim znaczy „uczyć się”, „nauczanie”, szerzej – „nauka”, „studium”³. W ujęciach paradygmatycznych pedagogiki, treści talmudyczne konstytuują źródłowo zaczął dwóch paradygmatów, to jest kształcenia oraz wychowania, mających w przeszłości, jak i współcześnie skuteczne sprawstwa w licznych, a popularnych obecnie paradygmatyzacjach – od nauki i jej wiedzy począwszy, poprzez mnogie pragmatyczne, do możliwie różnorodnych aksjonormatywnych.

Aksjologia normatywna judaizmu

posiada 613 przykazań (*micwot*), których treść wynika ze słów *Tory*. Słowo *tarjać* oznacza liczbę 613; jest utworzone przez zapisanie tej cyfry alfabetem hebrajskim, gdzie każda litera ma wartość liczbową (*taw* = 400, *resz* = 200, *jud* = 10, *gimel* = 3). Według tradycji, Mojżesz przekazał Żydom Torę z przykazaniami. Wartość liczbowa słowa *Tora* wynosi 611, gdy doda się do tego dwa pierwsze przykazania, które Żydzi usłyszeli bezpośrednio od Boga, stojąc pod górą Synaj – wychodzi liczba 613. Sześćset trzydzieści przykazań jest podzielone na 248 nakazów (*micwot ase*) i 365 zakazów (*micwot lo taase*). Liczba 248 odpowiada tradycyjnie liczbie członków ciała ludzkiego, liczba 365 odpowiada liczbie dni roku słonecznego⁴.

Uporządkowania *Tarjać micwot* historycznie dokonywano według czterech sposobów: na święto *Szawout* (najstarszy dotyczący anonimowych poematów); z podziału *Tory* na 54 części (*parasze*), co odpowiadało odczytaniu jej w *Szabat*, a więc w całości w ciągu roku, przy czym niektóre *parasze* nie zawierały przykazań; grup tematycznych właściwych *Dekalogowi*; w układach niezależnych, w których dominuje podział *micwot* na: o treści pozytywnej 248 nakazów oraz

³ Boska pieczęć. *Mądrości Talmudu*, wybór i przekł. z hebrajskiego A. Klugman, Wrocław 2000, s. 5; *Z mądrości Talmudu*, s. 332; *Słownik wyrazów obcych* PWN, red. J. Tokarski, Warszawa 1971, s. 742.

⁴ *Tarjać micwot 613 przykazań judaizmu*, s. 6.

negatywnej 365 zakazów według ich ważności⁵. W tekście korzystanej książki dla cytowania przykazań (*micwot*) są one uszeregowane według

kolejności ich występowania w Torze zgodnie z „*Sefer Hachinuch*” (w opracowaniu rabina Ahrona Kahana „*The Taryag Mictzovs*”, NY 1987/88. Cyfra z lewej strony to numer *micwy* według miejsca w Torze (zgodnie z „*Sefer Hachinuch*”), mała cyfra z prawej strony to kolejny numer *micwy* według listy dołączonej do „*Sefer Tehilim*” z 1882 r. Obok pojawia się [zamieszczony jest – K.W.] numer *micwy* według układu Rambama z „*Sefer Hamicwot*” oznaczony odpowiednio (...) + (dla *micwy pozytywnej*) lub (...) – (dla *micwy negatywnej*)⁶.

W poniżej cytowanych *micwach* wszystkie cyfry są jednakowej wielkości, lecz w niezmiennym porządku występowania według wskazanych wyżej *Ksiąg i Pism*.

Przedstawione poniżej *micwy* występują w kolejności, w jakiej są zapisane w cytowanej pracy *Taryag micwot 613 przykazań judaizmu...*⁷. Jednakże, ze względu na konieczność ich wybiórczej prezentacji nie są pogrupowane zakresem przedmiotowym/dziedzinowym ich odniesienia, co wydaje się powinno być, choć takie grupowanie *micw* równie zasadnie może być kwestionowane, bowiem ich struktura porządkowa jest już pierwotnie określona w systemie i sposobie ich kolejnościowego występowania w *Księgach Tory* oraz w źródłowym uporządkowaniu wskazanym w poprzednim akapicie. Ponadto, treści *Taryag micwot* wywodzą się z tekstów *Księgi przykazań – Sefar Hamicwot* Rambama Majmonidesa XII w., czy *Wielkiej księgi przykazań – Sefar hamicwot hagdol* Szymona Kario z okresu gaonów IX-X w., bądź *Księgi Wychowania – Sefar hachinuch* Arona Halevi XIII w. Przyjęcie ujęcia egzegetycznego uzasadniałoby agregatyzację dziedzinową *micw*, czego nie zamierzono w niniejszym opracowaniu. Ponadto, *micwa* w judaizmie, jako wywodząca się z *Ksiąg Tory*, bowiem zawierają one *taryag micwot*, ściśle przynależy do konkretnej z *Pięciu Ksiąg Tory* i jest przejawiana w akcie religijnym, a przez ten akt spełnia się w dziedzinach pozareligijnej aktywności. *Pięcioksiąg Tory* tworzą: *Bereszit (Genesis)* zawiera 3 *micwy*, *Szemot (Exodus)* zawiera 111 *micw*, *Wajikra (Leviticus)* zawiera 247 *micw*, *Bamidbar (Numeri)* zawiera 52 *micwy*, *Dewarim (Deuteronomium)* zawiera 200 *micw*, *Szewa Micwot Derabanan (siedem Przykazań Rabinicznych)* zawiera 7 *micw*, *Szewa Micwot Bne Noach (siedem Przykazań [dla] potomków Noego)* zawiera 7 *micw*. Wyboru cytowanego *micw* dokonano ze względu na treść zawartych w nich wartości, przedstawiając te, które zawierają możliwie niekonfesyjną

⁵ Tamże, s. 6, 8.

⁶ Tamże, s. 8, 9.

⁷ Zapis cytujący ze stron 10-121 jest pisany kursywą, bez cudzysłowów, z pominięciem skrótów i numerów *Ksiąg Tory* (Gen: numeracja), (Ex: numeracja), (Num: numeracja), (Lev: numeracja), (Deut: numeracja) oraz nazw w języku hebrajskim nie mających znaczenia dla treści przykazania, tj. nie zmieniających jego treści.

neutralność oraz historycznie i obecnie powszechną stosowalność poza judaizmem, i występują w systemach aksjologii normatywnej etycznej oraz prawnej, a także przekazywanych w edukacji oraz stosowanych w praktyce moralnej i jurydycznej, co też nie wyczerpuje możliwości ukazywania klarowności ich treści *sacrum* i *profanum* w refleksjach pedagogicznych.

Z Księgi BESZERIT (GENESIS)

1. Przykazanie „bycia płodnym i rozmnażania się”. 1. + 212. Jest to przykazanie nakładające na mężczyznę obowiązek ożenienia się i splotnienia dzieci.

Z Księgi SZEMOT (EXODUS)

33. Przykazanie szanowania ojca i matki. 27. + 210.

34. Nie [wolno] zabić niewinnego. 34. – 289. Publiczne zawstydzenie człowieka, również traktowane jest jak rozlew krwi.

35. Nie [wolno] odstawiać nagości kobiety zamężnej. 35. – 347. Dotyczy to przypadku cudzołóstwa z kobietą mającą status (...) kobiety zamężnej (należącej do jakiegoś mężczyzny).

36. Nie [wolno] porwać człowieka. 36. – 243.

37. Nie [wolno] świadczyć fałszywie. 37. – 285.

38. Nie [wolno] pożądać rzeczy należącej do bliźniego. 38. – 265.

47. Przykazanie dla sądu, aby wykonać wyrok śmierci przez uduszenie (...). 45. – 227. Za sześć przestępstw wymierzana była kara śmierci przez uduszenie: za cudzołóstwo z kobietą zamężną; za skaleczenie rodzica; za porwanie Żyda; za fałszywe proroctwo; za prorokowanie w imię bożków; za nieposłuszeństwo mędrca (...) autorytetowi Sanhedrynu.

48. Nie [wolno] uderzyć ojca ani matki. 60. – 319. Nawet w samoobronie, chyba, że rodzic chce zabić.

49. Przykazanie [nakładania] grzywien. 46. + 236. Kary pieniężne nakładane (...) za skrzywdzenie kogoś obejmują: (...) – stałą szkodę na ciele; (...) – ból; (...) – wydatki na leczenie; (...) – utrata zarobku z powodu choroby; (...) – zawstydzenie.

50. Przykazanie dla sądu, aby wykonać wyrok śmierci przez ścięcie mieczem (...) 47. + 226. Kara ta była wymierzana za: morderstwo; zbiorowe bałwochwalstwo w mieście.

54. Przykazanie ukarać złodzieja grzywną. 50. + 239. (...).

56. Przykazanie, aby osądzić szkody wywołane [spowodowane] ogniem. 52. + 241. (...).

58. Przykazanie, aby rozsądzić w sądzie [sprawy] pomiędzy skarżącym a oskarżanym. 54. + 246.

60. Przykazanie, aby rozsądzić w sądzie [w sprawie] pożyczającego. 56. + 244. (...).

61. Przykazanie, aby rozsądzić w sądzie [w sprawie] uwiedzenia. 50. + 220.

65. Nie [wolno] dręczyć sierot i wdów. 64. – 256.

69. Nie [wolno] przeklinać sędziego. 75. – 315. Ani po hebrajsku, ani w żadnym innym języku.

74. Nie[wolno] wystuchiwać skargi [jednej] strony, gdy nie [dzieje się to] w obecności [strony] przeciwnej. 80. – 281.

76. Nie [wolno] przychylić się jednym głosem za większością w sprawie kary śmierci. 82. – 282. Wyrok śmierci nie mógł zapaść przewagą jednego głosu, musiały być przynajmniej dwa głosy.

78. Przykazanie skłaniania się [za opinią] większości. 66. + 175. W sporze pomiędzy dwoma grupami ludzi jednakowo uczonych w Torze, należy skłonić się za opinią większości, ale jeśli grupa mędrców Tory jest w mniejszości, to ich opinia przeważa nad dużą grupą nieuczonych ludzi.

79. Nie [wolno] litować się nad biedakiem w sądzie. 84. – 277. Należy traktować obie strony równo.

80. Przykazanie uwolnienia od ciężaru. 68. + 202. Należy pomóc rozładować zwierzę, nawet za darmo, podczas gdy za pomoc przy załadowywaniu można żądać zapłaty.

81. Nie [wolno] naginać wyroku [przeciwno] grzesznikowi, z powodu [wiedzy] o jego grzeszności. 85. – 278.

82. Nie [wolno] wydać wyroku [w oparciu] o przypuszczalną wiedzę. 86. – 290. W sprawach o karę śmierci musiało być dwóch świadków, którzy widzieli zbrodnię jednocześnie.

83. Nie [wolno] przyjąć łapówki. 87. – 274. Nawet w postaci pochlebnych słów.

Z Księgi WAJIKRA (LEVITICUS)

120. Przykazanie złożenia ofiary przez sąd, który pomylił się w decyzji. 119. + 86.

122. Przykazanie [składania] świadectwa. 121. + 178. Musiało być dwóch świadków, którzy mieli obowiązek znać całą prawdę.

130. Przykazanie zwrotu tego co zrabowane. 132. + 30. Należy zwrócić skradziony przedmiot; niemożliwość zwrotu tego konkretnego przedmiotu to dodatkowe wykroczenie, oprócz samej kradzieży.

167. Nie zje nieczysty z ofiar. 172. – 129. Kto jest nieczysty, oczyszcza się przez zanurzenie w mykwie i odczekuje do zachodu słońca.

169. Przykazanie [dotyczące] nieczystości [kogoś, kto jest] mecora. 169. + 101. Mecora to ktoś cierpiący na pewną chorobę skórą caraat (nie jest pewne, czy był to trąd).

170. Nie wolno golić włosów na liszaju. 173. – 307. Włosów na brodzie kogoś, kto był chory na caraat, żeby kapłan mógł rozpoznać oznaki choroby.

171. Przykazanie [dotyczące] rozwichrzenia włosów i rozdarcia ubrań. 170. + 112. Przez kogoś, kto był mecora. Musiał on także mieszkać poza murami miasta.

172. Przykazanie [dotyczące śladów] plagi na ubraniu. 171. + 102. Caraat mogło pojawić się też na materiałach, lub skórze. Po przekazaniu ich kapłanowi należało je spalić.

173. Przykazanie [dotyczące] oczyszczenia z caraat [przez kropienie] hizopem. 174. + 110. Ta micwa odnosi się do rytuału oczyszczenia, przez który przechodził człowiek, który wyleczył się z caraat. Hizop to gałązka dzikiego krzewu, używana do kropienia.

174. Przykazanie [dotyczące] ogolenia [tego, kto był] mecora. 175. + 111.

175. Przykazanie zanurzenia się przez nieczystego. 176. + 109. W mykwie w celu oczyszczenia rytualnego.

177. Przykazanie [dotyczące] nieczystości domu, w którym jest plaga. 178. + 103. (...).

178. Przykazanie [dotyczące] nieczystości zaw – mężczyzny mającego upławy (wycieki). 179. + 104. Sam był nieczysty i mógł zanieczyszczać innych. Gdy wycieki się skończyły – oczekiwał siedem dni i szedł do mykwy.

180. Przykazanie [dotyczące] nieczystości mężczyzny mającego polucję. 181. + 105. Sam jest nieczysty i może zanieczyszczać innych, oczyszcza się przez mykwę.

181. Przykazanie [dotyczące] nieczystości kobiety [w okresie] nida. 182. + 99. Okres nida trwa od początku menstruacji i przez siedem dni do zakończenia krwawienia. W tym czasie kobieta jest nieczysta rytualnie, po tym okresie oczyszcza się przez mykwę.

182. Przykazanie [dotyczące] nieczystości zawa – kobiety mające upławy (wycieki). 183. + 106. Zob. mc. 178.

187. Przykazanie przykrycia krwi. 186. + 147. Po zabiciu zwierzęcia dzikiego, jego krew trzeba przykryć ziemią z góry i z dołu. Dotyczy to ptactwa, ale nie zwierząt domowych.

188. Nie [wolno] zbliżać się do ani jednej ze wszystkich [zakazanych] nagości. 189. – 353. Do żadnej z zakazanych kobiet. Zasada jichud nie pozwalała mężczyźnie przebywać w jednym, zamkniętym pomieszczeniu z kobietą, która nie jest jego żoną bądź bliską krewną.

189. Nie [wolno] odślaniać nagości ojca. 190. – 351.

190. Nie [wolno] odślaniać nagości matki. 191. – 330.

191. Nie [wolno] odślaniać nagości żony ojca. 192. – 332. Nawet po śmierci ojca.

192. Nie [wolno] odślaniać nagości siostry. 193. – 331.

193. Nie [wolno] odślaniać nagości córki syna. 194. – 334.

194. Nie [wolno] odślaniać nagości córki córki. 195. – 335.

195. Nie [wolno] odślaniać nagości córki. 196. – 336.

196. Nie [wolno] odślaniać nagości siostry ze strony ojca. 197. – 333. Siostry przyrodniej – od innej matki.

197. Nie [wolno] odślaniać nagości siostry ojca (ciotki). 199.- 341.

198. Nie [wolno] odślaniać nagości siostry matki. 198. – 340.

199. Nie [wolno] odślaniać nagości brata ojca. 200. – 352.

200. Nie [wolno] pójść do żony brata (stryjenki). 201. – 342. Rabini dodawali również: do żony brata matki. Słowo „pójść” jest eufemizmem na stosunek.

201. Nie [wolno] pójść do synowej. 205. – 343.

202. Nie [wolno] pójść do żony brata. 202. – 344.
203. Nie [wolno] pójść do kobiety i jej córki. 203. – 337.
204. Nie [wolno] odstawiać nagości kobiety i córki jej syna. 204. – 338.
205. Nie [wolno] odstawiać nagości kobiety i córki jej córki. 206. – 339.
206. Nie [wolno] pójść do dwóch siostr żyjących. 207. – 345. Nawet po rozwodzie z pierwszą siostrą. Można dopiero po śmierci tej pierwszej.
207. Nie [wolno] pójść do kobiety w czasie gdy jest nida. 208. – 346.
209. Nie [wolno mężczyźnie] mieć stosunków z mężczyzną. 210. – 350. Dosłownie „połączyć się”.
210. Nie [wolno] połączyć się ze zwierzęciem. 211. – 348. Mieć stosunków.
211. Nie położy się kobieta ze zwierzęciem. 212. – 349.
212. Przykazanie, aby bać się ojca i matki. 213. + 211.
216. Nie [wolno] żąć skrajów pola 229. – 210. Wszyscy (także kapłani i lewici) pozostawiali *pea* – skraje pola nie żęte – dla biedaków.
218. Nie [wolno] zbierać kłosów, które spadły podczas żniw. 230. – 211.
219. Przykazanie [dotyczące] kłosów, które wypadły (leket). 215. + 121. Kłosów, które wypadły spod sierpa podczas żęcia, lub z ręki podczas zbierania. Jeden lub dwa kłosa, które wypadły to leket, jeśli z ręki właściciela wypadną trzy lub więcej kłosów jednorazowo, to nie jest to leket – właściciel może je zebrać.
220. Nie [wolno] zrywać olelot (zbyt małych kiści winogron) w winnicy. 231. – 212. Kiście winogron, mające mniej niż przeciętnie to tzw. olelot, pozostawiane były dla biednych, nie zebrane.
222. Nie [wolno] zbierać opadłych winogron. 232. – 213. (...). Jest to traktowane jak okradanie biednych.
224. Nie [wolno] kraść żadnej rzeczy. 233. – 244. Nie wolno też pomagać w kradzieży, ani kupować kradzionych rzeczy.
225. Nie [wolno] wypierać się pieniędzy cudzych [powierzonych] w ręce. 234. – 249. Nie wolno wypierać się długów, ani pieniędzy powierzonych do pilnowania. Człowiek, który się tego dopuszcza, nie może być świadkiem.
226. Nie [wolno] przysięgać zaprzeczając [w sprawie] pieniędzy. 235. – 248. Nie wolno przysięgać, że nie dostało się pożyczki lub depozytu.
227. Nie [wolno] przysięgać fałszywie. 236. – 61.
228. Nie [wolno] odmawiać [oddania rzeczy należącej do kogoś innego]. 237. – 247. 229. Nie [wolno] rabować. 238. – 245. Kto obrabował jawnie – zwracał tyle ile ukradł, kto ukradł skrycie – zwracał podwójnie, ponieważ ten, kto kradnie w ukryciu, bardziej boi się ludzi niż widzącego wszystko Boga.
230. Nie [wolno] opóźniać zapłaty najemnikowi. 239. – 238.
231. Nie [wolno] przeklinać żadnego człowieka. 240. – 317. Ani w obcym języku, ani gdy przeklinamy nie słyszy. Ani nawet siebie samego.
232. Przed niewiadomym nie postawisz przeszkody. 241. – 299. W treści tej micwy zawiera się też idea, że nie wolno nikogo zwodzić, ani w słowach ani czynem; ani

w sprawach duchowych, ani w sprawach światowych, niczym, co mogłoby spowodować smutek lub szkodę.

233. Nie [wolno] postępować nieuczciwie [w] sądzeniu. 242. – 273.

234. Nie [wolno] mieć w sądzie względów dla [człowieka] znamienitego. 243. – 275.

235. Przykazanie dla sędziego, aby osądzał sprawiedliwie. 218. + 177. Wątpliwości rozstrzyga się na rzecz oskarżonego, a nie przeciwko niemu.

236. Nie [wolno] obmawiać. 244. – 301. Istnieją cztery rodzaje obmowy: (...) plotki, (...) mówienie o kimś źle lub z intencją zaszkodzenia mu, (...)mówienie o kimś nieprawdy, która go znieślawia; najgorsze z tych wszystkich rzeczy jest słuchanie, bo to stwarza mówiącemu okazję do grzechu.

237. Nie [wolno] stać [bezczyinnie] wobec krwi bliźniego. 245. – 297. Gdy jego życie jest zagrożone. Ale nie ma obowiązku oddawania życia za kogoś.

238. Nie [wolno] nienawidzić swojego brata. 246. – 302. Nie wolno nienawidzić go w chciwości. Kto nienawidzi otwarcie przekracza micwy; 241, 242 i 24.

239. Przykazanie udzielania napomnień. 219. + 205. Są trzy stopnie napomnień: w osobności, wobec przyjaciół, publicznie.

240. Nie [wolno] zawstydząć oblicza [bliźniego]. 247. – 303. Zawstydzanie publiczne jest jak morderstwo.

241. Nie [wolno] się mścić. 248. – 304.

242. Nie [wolno] chować urazy. 249. – 305.

243. Przykazanie kochania bliźniego swojego jak siebie samego. 220. + 206.

244. Nie [wolno] parzyć bydła z innym gatunkiem. 250. – 206. Nie wolno krzyżować gatunkowo zwierząt i ptaków. Nie wolno zlecać takiego zadania nie-Żydowi; można natomiast korzystać z krzyżówki.

245. Nie [wolno] siać różnych gatunków (...). 251. – 215. Dotyczy to roślin jadalnych (zbóż, warzyw, roślin strączkowych) sianych jednocześnie na jednym polu. Można jednak sadzić na jednym polu drzewa i inną roślinę jadalną. Nie wolno krzyżować drzew, wolno jednak korzystać z takiej krzyżówki.

248. Nie [wolno] jeść jak żarłok i pijak. 253. – 195.

249. Nie [wolno] wróżyć. 254. – 33. Nie wolno szukać „znaków”, wierzyć w zabobony itp.

250. Nie [wolno] wyznaczać [pomysłnych i niepomysłnych] pór. 255. – 32.

253. Nie [wolno] pisać na ciele napisów wyrytych. 258. – 41. Nie wolno robić tatuaży.

257. Przykazanie dotyczące szanowania mędrców. 223. + 209. Należy szanować mędrców Tory (talmide chachamim).

258. Nie [wolno] oszukiwać na wadze. 261. – 271. Nie wolno oszukiwać na mierzniu towaru, ani w mierzniu ziemi.

259. Przykazanie, aby [mieć] uczciwe wagi i odważniki. 224. + 208.

260. Nie [wolno] przeklinać ojca i matki. 252. – 318. Nawet po ich śmierci.

291. Nie [wolno] kastrować niczego. 312. – 361. Ani człowieka, ani zwierzęcia, ani ptaka. Nie wolno też sterylizować.

294. Nie [wolno] zarznąć zwierzęcia i jego młodego w tym samym dniu. 314. – 101. Nie ważne, które zabijano pierwsze. Nie dotyczyło to ptaków.

336. Przykazanie rozszkolenia między sprzedającym a kupującym, 330. + 245.

337. Nie [wolno] oszukiwać w transakcjach handlowych. 341. – 250. Nie wolno oszukiwać klienta, który jest nieświadomy co do prawdziwej wartości towaru.

343. Nie [wolno] oszukiwać na procentach. 342. – 235. Nie wolno pożyczać na procent innemu Żydowi.

344. Nie [wolno], obarczać niewolnika pracą poniżającą. 346. – 257. (...).

345. Nie będzie sprzedany niewolnik [żydowski] na licytacji niewolników. 347. – 258.

346. Nie będzie wykonywał [niewolnik żydowski] pracy uciążliwej. 348. – 259. Nie wolno było zlecać mu prac niepotrzebnych, po to tylko, by był zajęty.

Z Księgi BAMIDBAR (NUMERI)

387. Nie [wolno] zwracać się za myślami serca i za oczami. 388. – 47. Nie wolno zajmować się myślami heretyckimi i zwracać oczy ku niemoralności.

406. Przykazanie dotyczące unieważnienia ślubów. 407. + 95. Według prawa Tory istnieje (...) – unieważnienie (oficjalne) własnego ślubu; (...) – unieważnienie przez męża lub ojca, ślubu uczynionego przez kobietę – jeśli anuluje go w chwili, gdy się o nim dowie.

407. Nie złamie się słowa [danego] w ślubach. 408. – 157.

409. Nie [wolno] zabić mordercy, zanim postawi się go przed sądem. 411. – 225.

411. Nie będzie wydawał wyroku świadek w sprawie, w której świadczył. 412. – 291. W sprawach o karę śmierci świadek nie mógł podawać argumentów za, czy przeciw. W sprawach o pieniądze świadek mógł przedstawić argumenty, ale nie mógł sądzić. W sprawach, gdzie Tora nie nakazuje świadkowi stawić się obowiązkowo – mógł on być także i sędzią.

412. Nie [wolno] wziąć wykupienia za skazanego na śmierć. 413. – 295. Za życie mordercy skazanego na śmierć.

413. Nie [wolno] wziąć wykupienia od skazanego na wygnanie. 414. – 296. Nie można było wykupić się od wygnania do miasta ucieczki.

Z Księgi DEWARIM (DEUTERONOMIUM)

414. Nie [wolno] mianować sędziego, który nie jest biegły w sądownictwie. 415. – 284. Nie wyznacza się na sędziego kogoś, kto nie jest biegły w Torze, nawet, jeśli ma wielki charakter, lub jest biegły w innych naukach.

415. Nie [wolno] sędziemu bać się człowieka groźnego. 416. – 276. Strach przed oskarżonym mógłby wpłynąć na wyrok; sędzia może się wycofać tylko przed przystąpieniem do sądu.

416. Nie [wolno] pożądać rzeczy należącej do [kogoś] innego. 425. – 266. Ta micwa różni się od mc. 38 w tym, że dotyczy pożądanego bez podejmowania prób zdobycia przedmiotu pożądanego.

434. Przykazanie [aby] dołączyć się do mędrców. 433. + 6. Należy przyłączyć się do mędrców Tory, by jak najwięcej się od nich nauczyć. Dobrze jest ożenić się z córką uczonego i własne dzieci wydać za mąż za uczonych.

452. Nie [wolno] jeść członków ze [zwierzęcia] żyjącego. 465. – 182. (...).

463. Przykazanie, aby przesłuchiwać świadków dobrze. 443. + 179. (...).

467. Nie [wolno robić] sobie nacięć. 477. – 45. Nie wolno nacinać na ciele, tak jak robią to bałwochwalcy. W zakres tej micwy wchodzi też prawo, że dwa sądy w jednym mieście nie mogą wydawać wyroków idących za dwoma różnymi zwyczajami; tak samo należący do jednej gminy powinien mieć jednakowe prawo.

478. Nie [wolno] odmawiać [środków] do życia biedakowi. 483. – 232. Zwłaszcza krewnemu i ludziom z własnego miasta.

479. Przykazanie cedaki (dobroczynności). 450. + 195. Cedaka – dobroczynność – jest obowiązkiem religijnym. (...).

481. Nie wolno odsyłać niewolnika [żydowskiego] z pustymi rękami. 485. – 233.

482. Przykazanie wyposażenia niewolnika [żydowskiego]. 451. + 196. Gdy niewolnik został uwolniony, dostawał od właściciela dobrowolny dar o wartości minimum 30 sela.

491. Przykazanie mianowania sędziów i nadzorców. 491. + 176. Należy ustanowić sądy w każdej społeczności żydowskiej. (...).

521. Nie [wolno] zlitować się w sprawach karnych nad [wyrządzającymi] szkodę. 527. – 279. Nie wolno litować się sądowi nad skazanym.

522. Nie [wolno] przesuwac granicy. 525. – 246. Por. mc. 229.

523. Nie [wolno] wydać wyroku w oparciu o [świadektwo] jednego świadka. 526. – 288. Bez świadectwa dwóch świadków nie można zasądzać żadnej kary, ani grzywny, ani batów, ani kary śmierci. Wyjątek stanowią np. przypadki: gdy ktoś zaświadcza, że mąż kobiety nie żyje i może ona ponownie wyjść za mąż, w przypadku niewyjaśnionego morderstwa, gdy ktoś rozpoznaje mordercę, gdy nie jest pewne, czy kawałek mięsa jest koszerne, czy nie.

525. Nie [wolno] przestraszyć się wroga na wojnie. 528. – 58.

529. Nie [wolno] wycinać drzewa owocowego podczas oblężenia. 530. – 57. Nie tylko podczas wojny, w ogóle nie wolno niszczyć bez celu drzew, ani innych przedmiotów.

537. Przykazanie pochowania zmarłego. 534. + 231. (...).

538. Przykazanie zwrotu zguby. 535. + 204. Należy oddać znaną rzecz nawet o niewielkiej wartości. O znalezionej zgubie należy ogłosić publicznie i poczekać aż zgłosi się właściciel. Jeśli jest to rzecz, która łatwo się psuje – można ją sprzedać i oddać pieniądze.

539. Nie [wolno] „ukrywać się” przed zgubą. 562. – 269. Nie wolno lekceważyć napotkanej zguby, należy ją zwrócić właścicielowi.

540. Nie [wolno] pozostać beczynnym [gdy] było upadnie pod ciężarem. 563. – 270.

542. Nie będzie nosiła kobieta ozdób mężczyzny. 564. – 39. Kobiety nie mogą nosić strojów mężczyzny; nie mogą też iść na wojnę (uzbrojone) jak mężczyzna; nie mogą się one przyłączyć do armii, nawet jeśli nie noszą broni [rzadko w dziejach przestrzegano, w historii państwa Izrael nie stosowano – K.W.].

543. Nie będzie nosił mężczyzna ozdób kobiety. 565. – 40. Mężczyzna nie może nosić strojów kobiecych, ani upodabniać się do kobiet (farbując włosy, nosząc biżuterię kobiecą itp.).

544. Nie [wolno] wziąć matki [ptaka] razem z [jej] młodymi. 566. – 306. Nie wolno zabrać z gniazda samicy siedzącej z młodymi (lub wysiadującej jajka).

545. Przykazanie wypuszczenia [samicy ptaka] z gniazda. 537. + 148. Należy ją wypuścić wolno, przed zabraniem z gniazda jej młodych (lub jajek). Dotyczy to tylko ptaków koszernych i tylko w gnieździe napotkanym przypadkowo, nie będących niczyją własnością.

546. Przykazanie grodzenia dachu. 538. + 184. Właściciel domu ma obowiązek zrobić na dachu ogrodzenie, by zapobiec wypadkom.

547. Nie [wolno] zostawiać przeszkody w domu. 567. – 298. Nie wolno zostawiać żadnego niebezpiecznego przedmiotu na nie swoim terenie.

552. Przykazanie poślubienia kobiety. 539. + 231. Należy poślubić kobietę zgodnie z prawami Tory, dając jej ketubę (kontrakt małżeński).

553. Przykazanie dla zniestawiającego [kobietę], że poślubi ją na zawsze. 540. + 219. Kto fałszywie oskarżył żonę o cudzołóstwo (...) nie może się z nią rozwieść.

554. Nie rozwiedzie się zniestawiający żonę. 572. – 359.

556. Nie [wolno] ukarać zmuszonego do grzechu. 573. – 294.

557. Przykazanie [że] uwodziciel poślubi uwiedzioną. 542 + 218. W czasach Bet Hamikadasz, dodatkowo płacił on ojcu dziewczyny 50 szekli srebrnych.

558. Nie rozwiedzie się uwodziciel ze swoją ofiarą. 588. – 358.

574. Nie [wolno] opóźniać [spełnienia] ślubów i zobowiązań. 586. – 55. (...).

575. Przykazanie, aby dotrzymywać [tego] co wyszło z ust. 546. + 94. Należy wypełniać dane słowo.

576. Przykazanie, aby najemnik jadał w czasie swojej pracy. 547. + 201. Najemnik pracujący przy pracach rolnych (zrywanie, zbieranie, przerób itp.), może jeść produkt, przy którym pracuje (i tylko ten produkt), w chwilach przerw w wykonywaniu pracy (...) (nie jego rodzina).

579. Przykazanie [dotyczące] rozwodu z kobietą. 548. + 222. Kto rozwodzi się z żoną, musi to zrobić zgodnie z prawami Tory: wręczając jej dokument rozwodowy get, dobrowolnie, przy dwóch świadkach. Od czasów Rabina Gerszoma z Moguncji, do rozwodu potrzebna jest zgoda kobiety [X/XI w. – K.W.].

580. Nie wróci rozwiedziony do rozwiedzionej swojej [żony] po tym jak poślubiła [innego]. 590. – 356. Jeśli kobieta po rozwodzie poślubiła innego i rozwiodła się z nim, lub owdowiata, to pierwszy mąż nie może jej powtórnie poślubić.

581. Nie [wolno] powoływać do wojska nowożeńca, przez cały pierwszy rok. 591. – 311. (...). Nie powinien też opuszczać w tym roku żony na dłuższy czas.

582. Przykazanie, aby radował swoją żonę przez pierwszy rok. 549. – 214. Przez pierwszy rok po ślubie. Micwa ta nie dotyczy tego, kto poślubia ponownie żonę, z którą się rozwiódł.

585. Nie [wolno] brać w zastaw [rzeczy] dłużnika siłą. 594. – 239. (...).

586. Nie [wolno] przetrzymywać zastawu w czasie, gdy jego właściciel go potrzebuje. 595. – 240. Np. ubrania na noc.

587. Przykazanie zwrócenia zastawu jego właścicielowi w czasie, gdy go potrzebuje. 550. + 199.

588. Przykazanie [że] „w dniu [skończy pracę] dasz mu jego zapłatę”. 551. + 200. Człowiek wynajęty na dzień – może żądać zapłaty po zachodzie słońca; człowiek wynajęty na noc – przed zachodem słońca następnego dnia. (...).

589. Nie będzie świadczył krewny. 596. – 287. Ani w sprawach o pieniądze, ani w sprawach o karę śmierci. Ani oskarżając, ani broniąc. Dotyczy to wszystkich, którzy mają prawa do dziedziczenia w danej sprawie.

590. Nie [wolno] naruszać prawa konwertyty i sieroty. 597. – 208.

591. Nie [wolno] zajmować [rzeczy] wdowy. 598. – 241. Poślaniec bet dinu (sądu) nie może brać zastawu od wdowy (...) dotyczy to każdej wdowy i bogatej i biednej.

593. Przykazanie pozostawienia zapomnianego snopa. 552. + 122. Gdy ktoś zapomniat z pola jeden lub dwa snopy, o wadze nie większej niż dwa sea – to zostawiał je dla biednych. Jeśli zapomniat o trzech lub więcej snopach, to nie musiał ich zostawić.

593. Nie [wolno] zabierać snopa zapomnianego. 599. – 214. Dotyczy to także innych płodów rolnych.

596. Nie będzie się zawiązywać [pyska] zwierzęcia w czasie pracy. 601. – 219. Nie wolno krzyczeć na zwierzę, gdy podjada w czasie pracy.

600. Przykazanie, aby uratować ściganego. 556. + 247. Należy ratować kogoś, kogo ściga morderca, nawet, jeśli trzeba zabić mordercę.

601. Nie [wolno] litować się nad ścigającym. 603. – 293. Jeśli ktoś kogoś ściga, aby go zabić, należy zapobiec morderstwu, nawet jeśli wiąże się to z zabiciem (potencjalnego) mordercy. Jeśli morderstwo zostało już dokonane – to nie wolno wymierzać kary samowolnie, należy oddać sprawę w ręce bet dinu [sądu – K.W.].

SZEWA MICWOT BNEI NOACH – Siedem Przykazań [dla] potomków Noego

1. [Zakaz] jedzenia członków z żyjącego zwierzęcia. (Mc. 452).

3. [Zakaz] rabowania. (Mc. 224 i 228).

4. [Nakaz] ustanowienia sądów. (Mc. 58 i 491).

6. [Zakaz] niemoralnych stosunków cielesnych. (Mc. 35).

7. [Zakaz] mordowania (dosł. rozlewu krwi). (Mc. 34).

Przykazania judaizmu – *micwy* – zawierają znaczenia aksjologiczne i wyrażają je w formie kategorycznego wymogu ich przestrzegania. Stanowiły one w edukacji rabinicznej, talmudycznej i w powszechnym nauczaniu żydowskim, w tym szkolnym dzieci w *chederze* i młodzieży w *jesziwie*, podstawę kształtowania postępowania własnych oraz zachowań społecznych, nie tylko dotyczących wewnątrz wspólnoty wyznaniowej judaizmu. Zawierają się one również obecnie w jawnym rodowodzie edukacji w systemach niereligijnych. Współcześnie są one w większości (z wyjątkiem niektórych jednoznacznie religijnych) powszechnie obecne w kanonach wartości jako oczywiste, często mające dalsze uzasadnienia w rezultatach poznania naukowego i rozwijających się praktykach przedmiotowych, w tym edukacyjnych, nie tylko doktrynalnie źródłowych dla judaizmu, lecz rozlegle przejawiających się w historycznie i współcześnie judeochrześcijańskim obszarze kulturowym.

W edukacji, zwłaszcza kształceniu i nauczaniu wychowującym, a takim ona była i nadal pozostaje, oraz w socjalizacji obu poziomów znajdujemy wartości z *micwot* o etycznym i juredycznym sensie oraz przeznaczeniu ich stosowania. Wartości przykazań judaizmu zawierają wyraźne, a wiele z nich konkretne, nawet precyzyjne, odniesienia do motywowania człowieka oraz jego działania w tworzenie harmonii stosunków międzyludzkich. W narracjach znaczeniowych *micwot* nie występuje literalnie wyrażone słowo/pojęcie *dobra*, jednakże ich treści przekazują wręcz instruktywnie osiągnięcie równowagi, harmonijności, konsensusu, ładu w relacjach międzyludzkich z innymi istotami żywymi oraz spokoju wsobnego. Nie jest też wyrażane w przykazaniach judaizmu określenie *zła* – czym ono jest. Wiadomo jednak, czym byłoby *zło*, gdyby kategoryczny, wręcz konieczny wymóg spełnienia nakazu i zakazu nie został w motywie i czynie urzeczywistniony przez człowieka. Wartości wyrażane w *micwot* są normami orientującymi człowieka do aktywizmu osiągnięcia rezultatu, skutku, efektu ponadindywidualnego, pojmowanego jako dobrostan wspólnotowo-społeczny oraz ekośrodowiskowy. Na wszystkich poziomach nauczania w szkołach żydowskich miał miejsce przekaz nauczający treści *micwot* oraz wymóg ich poznawania oraz stosowania – oczywiście w różnych zakresach treści nauczania, adekwatnie do szczebla edukacji, włącznie z ich studiowaniem w integralności z treściami talmudycznymi. W kształceniu i wychowaniu dyrektywne znaczenia *tarjağ micwot* wyznaczały w edukacji judaistycznej pragmatyczne cele i zadania, które przenikały w dziejach rozwoju intuicji i refleksji pedagogicznych do zewnętrznych kulturowo wobec niej społeczności i środowisk.

Współcześnie we wspólnotowych społecznościach żydowskich, także w Izraelu, przestrzeganie treści i wartości *tarjać micwot* jest najogólniej zróżnicowane stanem świadomości i praktyki ortodoksyjnego judaizmu oraz modernizującego się tak zwanego otwartego, zwłaszcza przejawiającego się w konkretnych praktykach i sytuacjach, przeważnie względnego/relatywnego ich nieuwzględniania, czy częściowego stosowania. Jednakże, niezmienny pozostaje we wspólnotach żydowskich szacunek dla podstawowych wartości *micwot*, wyrażanych między innymi w zasadach wymaganych, dotyczących: higieny ciała i zdrowia, intymności ciała i związku małżeńskiego, edukacji dzieci i uczenia się, autorytetu i uznawania wiedzy, szacunku dla pracy i obowiązku zapłaty za nią, ochrony własności, wykonywania zobowiązań, powszechności i niezawisłości sądów, postępowania sprawiedliwego, miłosiernego, działania dobroczynnego i pomocowego, ochrony zwierząt i dobrostanu przyrodniczego, ciągłego i powszechnego szacunku wobec ludzi, w tym innych kulturowo i konfesyjnie. Jest to kulturowo trwałe i aktualne potencjał aksjologiczny edukacji, zwłaszcza spełniający wymogi kształcenia oraz nauczania i wychowującego, który w nich przekazywany i utrwalany jest w życiu człowieka konieczny. Współczesne paradygmaty pedagogiki zawierają, często nie ujawniając historyczno-aksjologicznych źródeł swych obecnych cech tożsamościowych, zasoby wartości powstałych i istniejących w *micwot*, zwykle uznając je za genetycznie uniwersalistyczne.

Historia Żydów, od czasów późnego/schyłkowego hellenizmu, zwłaszcza ekspansji rzymskiej, szczególnie od okresu rozprzestrzeniania się islamu, następnie przez wielowiekowe czasy średniowiecza, a od XIX wieku w obu Amerykach aż do połowy XX wieku, tworzyła się w procesie rozwoju i funkcjonowania diasporowych (aszkenazyjskich i sefardyjskich) wspólnot. W różnych częściach Europy, Azji, Ameryki oraz Australii ich historia była możliwa dlatego, że społeczności żydowskie zachowały swoją podstawową odrębność kulturową, naznaczoną wyznawanymi i stosowanymi wartościami zawartymi w *Księgach* i *Pismach* kanonicznych judaizmu. Aksjologia judaizmu dawała jej wyznawcom siłę trwania i rozwoju w gospodarce przemysłowej, handlu, finansach, bankowości, a w dziedzinach nauki (matematyki, przyrodoznawstwa, medycyny) kierunek postępu intelektualnego oraz w kulturze muzycznej i sztuk plastycznych wyznaczających nowe poziomy sztuki. Wartości *tekstów* judaizmu, zwłaszcza *tarjać micwot*, będące motywującymi działaniami, były jednocześnie regulatywnymi normami sankcjonującymi te działania. Sublimowały się one w aksjologii uniwersalnej społecznych cnót, takich jak: praca (gospodarka), edukacja (szkolnictwo), nauka (badania poznawcze), tworzenie prawa nowożytnego, twórczości artystyczne. Aksjologia judaizmu, mimo oczywistego jej rygoryzmu, sprzyjała na tyle koniecznej kulturowej stygmatyzacji życia wspólnotowego Żydów, aby ich skuteczne

funkcjonowanie znajdowało się w podstawowych nurtach życia społeczności państwowych, wielo- i monoetnicznych. Istniejące w diasporowych dziejach wspólnot żydowskich okresy ich gettoizacji nie wynikały z hermetyzmu aksjologicznego judaizmu, lecz w większości z konkretno-historycznych sprawstw powodowanych przez dominujące większości innych etnicznie kulturowych społeczności. Przy tym, odbywał się historycznie i kulturowo przebiegający transfer wartości, zwłaszcza pragmatycznych oraz normatywnych, z aksjologii judaizmu na zewnątrz, w procesie ich adaptacji do systemów normatywnych innych kulturowo i konfesyjnie większości społeczności, stanowiąc w cywilizacji śródziemnomorskiej i jej judeochrześcijańskim rozprzestrzenianiu się od czasów nowożytnych, swoistą kulturową *wartość dodaną*, a w kanonach innokulturowych nadal będąc wzorcem i naśladowaniem, także współcześnie.

BIBLIOGRAFIA

- Boska pieczęć. Mądrości Talmudu*, wybór i przekł. z hebrajskiego A. Klugman, Wydawnictwo Europa, Wrocław 2000.
- Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Tarjać micwot 613 przykazań judaizmu oraz siedem przykazań rabinicznych i siedem przykazań dla nie-Żydów*, przekł. E. Gordon, Fundacja Ronalda S. Laudera, Kraków 2000.
- Z mądrości Talmudu*, wybór i przekł. Sz. Datner, A. Kamieńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988.

MAŁGORZATA M. PTAK

ORCID 0000-0003-2619-3149

MIROŚLAW J. ŚMIAŁEK

ORCID 0000-0002-3131-4163

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

OSOBA NAUCZYCIELA W EDUKACYJNEJ I EDUKOWANEJ PRZESTRZENI PRZYWÓDZTWA. (CZY DLA NAUCZYCIELI „EDUKACYJNE LUSTRO PANDEMICZNE” MOŻE STAĆ SIĘ „OŚWIATOWYM FANTAZMATEM”?)

ABSTRACT. Ptak Małgorzata M., Śmiałek Mirosław J., *Osoba nauczyciela w edukacyjnej i edukowanej przestrzeni przywództwa. (Czy dla nauczycieli „edukacyjne lustro pandemiczne” może stać się „oświatowym fantazmatem”?)* [A Teacher in an Educational and Educated Leadership Space. (Can an "Educational Pandemic Mirror" Become an "Educational Phantasm" for Teachers?)]. *Studia Edukacyjne* nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 177-189. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.12

The world of social norms and values is constantly embedded in the teacher's actions and the educational theories they recognise, in their didactic end educational successes and failures, in professional adaptation and evaluation, in didacticism and educational inspiration, and in the case of a few, in educational leadership deprived of the external and personal world. In every dimension of the teacher's pedagogical activities there is a link between the acquired theoretical knowledge and the professional attitude. The pedagogical approximation into specific theories and pedagogical ideas is illustrated by the professional attitude of the teacher, interpersonal relations with students and the teaching staff. The knowledge of pedagogical paradigms, the realization of diverse ideas can be a factor in a teacher's pedagogical success, as there is no single theory, explaining and suitable for a specific school community in the educational space. Contemporary pedagogical theories, like never in the past, are becoming a creator of social mentality in multicultural environments. They are becoming a "civilizational hope" for the reduction of traditional "prescriptive-distributive" thinking, as well as subject-based, directive and authoritarian education, and educational impossibilism in schools. Contemporary pedagogical controversies around the relationship of education and leadership do not have antagonistic content, elements that are pedagogically and socially opposed. They interact with each other in various and multi-level ways in the space of humanistic pedagogy and human resource management, they are a pedagogical dualism in the sphere of descriptive and relational narrative, critical thinking, without space for academic logomachia. The growing interest in the teacher's autonomy, teacher's independence, the dimensions of the presence in

the pedagogical community, and the pursuit of individual needs are issues of external educational affiliation. What educational and cultural dimension should constitute the pedagogical habitus of a modern teacher? From the content of many pedagogical publications, a conclusion emerges that in education, it is not the teachers who become the motivators of exceeding knowledge and skills for themselves, but the students who exceed their teachers. Such a confrontation of the two worlds: teachers, representing institutionalised education and students (more precisely: learners), having one common goal – mutual understanding, which already requires a change in the generation paradigm, methods of operation, education (students and teachers), modification of the education already acquired, transformation of the model of “becoming” a teacher (usually based on authority – still traditional) more effectively appealing to students and systematic use of the new technological solutions in the education process. Increasingly, many pedagogical ideas and theories are starting to signal the need to transpose the role of the teacher in the spectrum of expert-conceptual practitioner, which is based on the methods and techniques of learning, i.e. critical thinking.

Key words: teacher, educational theories, educational space, educational, leadership, interpersonal relations, pedagogical paradigm

*Celem nauki nie jest otwieranie drzewi nieskończonej mądrości,
lecz położenie kresu nieskończonym błędom.*

Berthold Brecht

Wiedza – dzięki niej człowiek lepiej rozumie świat dziejący się zewnątrz, rozumie i kształtuje jego znaczenia w wymiarze podmiotowym i przedmiotowym. Jest niezwykle istotna w pedagogice, dokładnie interpretującej treści kultury i dziedzictwa, mechanizmy wyobrażeniowe, jakim podlega ludzkie myślenie i działanie, w przygotowaniu młodego pokolenia do nowego odbioru rzeczywistości. Wiedza to najistotniejsze ze wszystkich znaczeń w przestrzeni edukacyjnej. Daje poczucie pewności siebie, kształtując motywacje i aspiracje zawodowe, ale przede wszystkim pomagając w akomodacji do społecznych wzorów kulturowych. Edukacja, sama stanowiąc stale dokonujący się proces, niemający granicy ciągłości i bezruchu w zmienności, nieustannie wykorzystując wartości, umiejscawia w swojej przestrzeni osoby wychowawcy i wychowanka. To właśnie edukacyjna zmienność wiedzy, czasu, miejsca, wymiaru przestrzennego sprawia, że każdy nauczyciel i uczeń funkcjonują w strukturze pytań, wątpliwości, dociekań oraz ciekawości. Adekwatność podejmowanych działań nauczyciela i osiągnięte efekty edukacyjne w postaci progresu intelektualnego ucznia, leksykalnej genezy, wpisują się w łaciński rdzeń słowa „edukacja” – *educare* (wychowywać) i *ex duco* (wyprowadzać), stanowiąc o wielopokoleniowej misji społecznej doskonalenia otaczającej rzeczywistości lub jej inkluzji, coraz częściej multikulturowej, a także wirtualnej.

W każdym wymiarze pedagogicznych działań nauczyciela dokonuje się związek pomiędzy przyswojoną wiedzą teoretyczną a realizowaną postawą zawodową. Aproksymacja¹ pedagogiczna w określone teorie i idee pedago-

¹ Aproksymacja – wzrastanie w normy, wartości, zasady poprzez fakt *powinności*.

giczne jest obrazowana postawą zawodową nauczyciela, relacjami interpersonalnymi z uczniami i gronem pedagogicznym. W każdym środowisku edukacyjnym można odnaleźć aspekty współczesnych teorii pedagogicznych, wskazać nauczycieli realizujących określone aksjomaty wychowawcze i edukacyjne, bowiem współczesna przestrzeń edukacyjna to stale żywy „tygiel” wielowątkowych procesów opartych na cywilizacyjnej transformacji. Rok 2020 ukazał, w stopniu nieprzewidywalnym, skalę oświatowej zależności od normatywnego i deskryptywnego pojmowania kształcenia w paradygmacie deontycznym i przedmiotowym.

Szczęśliwy czas edukacyjny to taki, w którym jest nie tylko przyzwolenie, ale wręcz obecna u nauczycieli zdolność do krytycznego i twórczego namysłu, inkluzja dostrzegania i umiejętnego klasyfikowania społecznych sytuacji niejasnych, problematycznych i wielowarstwowych. Znajomość i wiedza paradygmatów teorii pedagogicznych, realizacja zróżnicowanych idei stanowić może o sukcesie pedagogicznym pracy nauczyciela, gdyż nie ma jednej teorii, wyjaśniającej i odpowiedniej dla określonej społeczności szkolnej i przestrzeni edukacyjnej. Współczesne teorie pedagogiczne, jak nigdy w przeszłości, stają się kreatorem społecznej mentalności w wielokulturowych środowiskach, stają się „cywilizacyjną nadzieją” na redukcję w placówkach szkolnych tradycyjnego myślenia typu „nakazowo-rozdzielczego”, edukacji przedmiotowej, wychowania dyrektywnego, autorytarnego i imposybilizmu oświatowego.

Uwzględniając mnogość teorii i definicji, próbujących w możliwie precyzyjny sposób określić relacje nauczyciel – uczeń należy pamiętać, że dopiero od niedawna pedagogiczne postrzeganie edukacyjnych zobowiązań wychowawcy wobec wychowanka zaczęło ujmować zdaniem: *podstawowy cel wychowania to integralność fizyczna, umysłowa, uczuciowa i etyczna każdego człowieka będącego twórcą samego siebie*. To także proces wyprowadzania dziecka – ucznia – wychowanka ze stanu niższego do stanu wyższego, od stanu natury do stanu kultury², w zgodzie z maksymą *semper in altum* (zawsze wzwyż). Czy zatem istnieje podmiotowy inwariant wychowawcy, który spełniałby tak zróżnicowane, wieloaspektowe potrzeby środowiska wychowawczego? Na pewno, wychowanie przez samodzielną pracę, działania poszukujące dla dzieci, edukacja polegająca na pracy według własnych sił i zindywidualizowanego czasu to pedagogiczny kierunkowskaz dla wyznaczanych celów dydaktycznych, edukacyjnych i opiekuńczych. Wychowanie w nich będzie „oznaczać pobudzanie i ukierunkowanie rozwoju osoby ludzkiej, (...) a samowychowanie pobudzanie i ukierunkowanie własnego rozwoju”³.

² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

³ S. Sławiński, *Wychowywać do posłuszeństwa*, Warszawa 1994, s. 5.

W tradycyjnym modelu wychowania, z tytułu dominacji władzy wychowawczej nieobecny był dialog, a we współczesnych modelach dialog i rolę władzy wychowawczej postrzega się marginalnie, sytuując je w treściach pedagogicznej schedy, a przecież w każdym działaniu wychowawczym są to główne i wzajemnie uzupełniające się elementy. Współczesne pedagogiczne kontrowersje wokół relacji *wychowanie – przywództwo* nie posiadają w sobie treści antagonistycznych, elementów przeciwstawnych pedagogicznie i społecznie. Obydwa oddziałują na siebie wzajemnie różnymi i wielopoziomowymi sposobami w materii pedagogiki humanistycznej i zarządzania zasobami ludzkimi, są pedagogicznym dualizmem w sferze narracji deskryptywnej i relacyjnej, krytycznego myślenia, bez akademickiej *logomachii*.

Praktyka edukacyjna stanowi świat norm i wartości społecznych nieustannie wpisujących się w działania nauczyciela i osobiste teorie edukacyjne, w sukcesy i porażki wychowawcze, w adaptację i ewaluację zawodową, w dydaktyzm i inspirację edukacyjną, a u nielicznych w przywództwo edukacyjne pozbawione scjentycznego rozumienia świata zewnętrznego i osobistego.

W edukacji nie ma miejsca na radykalizm, instytucjonalny symetryzm ocenny placówek szkolnych, bowiem przestrzeń edukacyjna to stałość zmienności, to naprzemiennosc „zysków i strat”, zróżnicowanie, prawo nauczyciela do wolności wyboru poziomu i jakości nauczania oraz wychowania, prawa ucznia do wolnego wyboru szkoły. Środowisko uczenia się i społeczność szkolna także doświadcza uwarunkowań historycznych, zależności ekonomicznych i treści kulturowych, a współczesny nauczyciel w specyfikę metod i narzędzi edukacyjnych jest obowiązany wpisywać świadomość skutków procesów ogólnoswiatowych: globalizacji, konsumeryzmu, a przede wszystkim nieustannej asymilacji w wielokulturowość.

Rosnące zainteresowanie autonomią nauczyciela, jego niezależnością, wymiarami obecności w pedagogicznej wspólnotcie, dążeniami do realizacji indywidualnych potrzeb to zagadnienia uzewnętrznianej edukacyjnej afiliacji. Dlaczego jego spektrum rodzi więcej pytań niż wniosków? Kto i co „dzisiaj” decyduje o treści i wartościach granicznych w aspektach: szkolnym, edukacyjno-kulturowym i osobowościowo-kulturowym? Jaki wymiar edukacyjny i kulturowy powinien stanowić o pedagogicznym habitusie współczesnego nauczyciela? Dlaczego tak trudne jest nauczanie i wychowanie online oparte na podmiotowości? Z wielu publikacji pedagogicznych coraz częściej wyłania się wniosek, że w edukacji to nie nauczyciele stają się dla siebie motywatorami przekraczania wiedzy i umiejętności, ale uczniowie wykraczający przed swoich nauczycieli. Taka konfrontacja światów: nauczycieli reprezentujących zinstytucjonalizowaną edukację i uczniów (mówiąc precyzyjniej: osób uczących się) mających jeden wspólny cel – wzajemne zrozumienie, już teraz wymaga

zmiany paradygmatu generacyjnego, metod działania, kształcenia (uczniów i nauczycieli), modyfikacji wykształcenia już zdobytego, transformacji modelu „stawania się” nauczycielem (najczęściej opartego na autorytecie – jeszcze tradycyjnym) efektywniej przemawiającego do uczniów oraz systematycznego korzystania z nowych rozwiązań technologicznych w procesie edukacji.

W połowie lat siedemdziesiątych XX wieku tylko pedagodzy bardzo szybko zdali sobie sprawę, że ograniczanie analizy procesów i procedur kształcenia jedynie do wewnętrznego funkcjonowania nauczyciela i do wiedzy o nim samym nie było pełnym obrazowaniem jego obecności w przestrzeni edukacyjnej, nie akcentowało wszystkich warunków wpływających na kształtowanie *stawania się* pedagogiem, było jedynie zbiurokratyzowaną aproksymacją oświatową!

Nie czas i miejsce na analizę, czy to teoria pedagogiczna determinuje praktykę nauczycielską, czy praktyka jest generatorem analiz teoretycznych dla pedeutologii. Pewne jest, że wzór osobowy nauczyciela, wielość postaw nauczycieli, dylematy roli zawodowej, dynamizmy zawodowego wypalenia nauczycieli, to odwieczna wątpliwość, co jest ważniejsze i podmiotowe – misja czy zawód? A to tylko nieliczne aksjomaty z tak bardzo niejednoznacznej roli nauczyciela. Właśnie obecność wielu teorii pedagogicznych sprawia, że nie ma jednoznacznej postawy, czy zawód nauczyciela należy ujmować historycznie czy komparatystycznie? Tożsamość nauczyciela jest realizowana w wymiarze transgresji kulturowej i stratyfikacji ekonomiczno-społecznej, wiedzy prywatnej i wewnętrznego programu aksjologicznego, roli wychowawcy i edukatora, nauczyciela w zespole klasowym i przywódcy dla grupy uczniowskiej, ale także outsidera i przedstawiciela dokonujących się zmian społeczno-edukacyjnych. Niezmiennie od wielu pokoleń najważniejszy i najcenniejszy jest osąd nauczyciela wydawany na podstawie tego, czego nauczył swoich uczniów.

Tożsamość nauczyciela zaczyna być budowana,

gdy ktoś zada pytanie. Bez pytań nauczyciel nie istnieje. Odpowiadać na pytania tak, by powiedzieć wystarczająco dużo, lecz nie za dużo, to trudna sztuka – sztuka znana nauczycielom⁴.

Jednostkowo może być warunkowana subiektywnym oraz obiektywnym postrzeganiem stereotypów i autostereotypów wynikających z istnienia w przestrzeni edukacyjnej zbiorowości oraz równowagi biopsychicznej⁵. Tożsamość nauczyciela i jego habitus budowany przez społeczne stereotypy do-

⁴ J. Holt, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, przekł. D. Konowrocka, Kraków 2007, s. 1.

⁵ K. Kwaśniewski, *Tożsamość społeczna i kulturowa*, *Studia Socjologiczne*, 1986, 3, s. 12.

skonalnie obrazują: teoria osobowości autorytarnej T. Adorno, teoria społecznego odzwierciedlenia uprzedzeń A. Bandury, teoria tożsamości i kategoryzacji społecznej H. Tajfela i J. Turnera oraz teoria społeczno-poznawczego rozwoju uprzedzeń, dla których aplikacje „w zbiorze – tożsamość i identyfikacja” stanowią: podstawowy błąd atrybucji, tendencja samoobronny, egocentryzm, iluzja asymetrycznego wglądu, fenomen sprawiedliwego świata, zasada homogeniczności zewnątrz, błąd przypisywania cech, samospełniające się proroctwo i efekty: horoskopowy, projekcji, aureoli, grupy, ponadprzeciętności.

Tożsamość indywidualna stając się prawdziwym wyzwaniem dla filozofii, socjologii, psychologii, u pedagogów zapoczątkowała nowy nurt aberracji myślowej o nauczycielu i uczniu. Ch.H. Cooley analizując źródła i przebieg procesu zdobywania wiedzy o samym sobie sformułował koncepcję „lustrzanego odbicia”. Zgodnie z nią, nauczyciel najpełniejszą wiedzę o sobie samym zdobywa na podstawie relacji emocjonalnych, opinii i ocen od innych nauczycieli, uczniów, a także rodziców. O ile jeszcze kilka lat temu oczywisty był fakt, że to zespół klasowy dostosowywał się do metod i form nauczyciela, o tyle obecnie coraz częściej sytuacja jest odwrotna – to nauczyciel, analizując predyspozycje i aktywność intelektualną swoich uczniów, dostosuje odpowiednie środki dydaktyczne i wychowawcze do tak zdiagnozowanej klasy. W publikacjach pedagogicznych coraz częściej jest akcentowana edukacja i wychowanie dostrzegające osobę zróżnicowaną kulturowo, społecznie i ze zróżnicowaną wiedzą przedmiotową. Wiosna 2020 roku perfekcyjnie zweryfikowała podmiotowość i przedmiotowość edukacyjną nauczycielskiego „lustrzanego odbicia”. Jego klasyfikatorami stały się między innymi woluntaryzm ministerialny, wirtualny uczniowski *vox populi*, pandemiczny wymiar „odpadu szkolnego”, celebryctwo metodyczne i emergencja dydaktyczna.

G.H. Mead jeszcze bardziej uzależnił budowanie indywidualnej tożsamości od społeczeństwa, głosząc, że jest ona jego odbiciem. Normy i wartości obecne w grupie społecznej są internalizowane poprzez identyfikację, stając się wyznacznikami tożsamości indywidualnej⁶. Interakcyoniści symboliczni proces ten nazwali uwewnętrznieniem zewnętrzności, a socjolodzy określili socjalizacją

(...) w „z góry” przygotowaną tożsamość, która jest logiczna wówczas, gdy cechy społeczeństwa i kultury, w której dana osoba ludzka żyje, odpowiadają owej tożsamości. Tożsamość osoby ludzkiej jest wtedy „nagradzana” przez odnajdywanie swojego wizerunku (niczym w lustrze) w tysiącach fenomenów społecznych. Dziś nie jest to już możliwe. Rzeczywistość jest w znaczącym stopniu sfragmentaryzowana. Tysiące sprzecznych prawd rywalizuje w niej ze sobą o status jedynej prawdy, relatywizując siebie nieustannie. Tysiące sposobów (re)prezentacji ściga się o status obiektywności.

⁶ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna*, Poznań 1997, rozdz. 6.

Kanon i różnica, lokalne i globalne, intelektualne i afektywne, popularne i elitarne. Typowe dla przeszłości rozróżnienia i binaryzmy na naszych oczach „wyparowują”⁷.

To pogląd, podejmujący problematykę, w jakim stopniu przestrzeń edukacyjna i edukowana są uspołniane z kształtowaniem postaci wychowawcy, nauczyciela, pedagoga? Która ze sfer jest dominująca, kiedy, dla kogo, jakie czynniki deontologii zawodowej mają na tę współzależność największe oddziaływanie? Czy kształcenie online w najbliższym czasie będzie sytuować się w sferze interioryzacji edukacyjnej, czy może wygeneruje tożsamość tak zwanej anomii pedagogicznej?

Teleologia pedeutologiczna zawiera w sobie treści wielu celów dydaktycznych i wychowawczych oraz etycznych roli zawodowej pedagoga. Roli społecznie szczególnej, bowiem obwarowanej wysokimi wymaganiami. Nauczyciel powinien być dobrym specjalistą w dziedzinie nauczanego przedmiotu, posiadać odpowiednie kompetencje socjologiczne, psychologiczne, etyczne, trafnie diagnozować społeczne relacje w klasie, przy zachowaniu zasad podmiotowości wobec uczniów. Wiele idei i teorii pedagogicznych coraz częściej zaczyna sygnalizować potrzebę transpozycji roli nauczyciela w spektrum ekspert – refleksyjny praktyk, którego podstawą metod i technik kształcenia jest tak zwane *myślenie krytyczne*.

Ta refleksyjność nauczyciela jest warunkowana genezą historyczną, bowiem grecki termin *paideia* oznacza czynienie ucznia „bardziej” człowiekiem, to jest postrzeganie go nie tylko w perspektywie ontologicznej (jakie uzdolnienia i możliwości wynikają z fizycznej kondycji ucznia?), ale również w perspektywie humanistycznej (kim może się stać?). Taki dualizm perspektyw edukacyjnych, ujmujący ucznia w wymiarze celów i wartości realizuje najważniejszą pedagogiczną schedę – poszukiwania odpowiedzi na pytania: *kim jest uczeń?* w wymiarze temporalnym z perspektywy empirycznej, aby przystosować go do świata, w którym żyje; *kim staje się uczeń?* w pryzmacie prakseologicznym, akceptując i asymilując wartości społeczne, oraz *kim ma być uczeń?* w perspektywie aksjologiczno-światopoglądowej. Aksjologia pedagogiczna także pyta: *kim jest nauczyciel?* sytuując odpowiedź w ocenie: wartością tego, czym jest, czyli prawdą; *kim staje się nauczyciel?* – wartością tego, czym się staje, czyli dobrem oraz *kim ma być nauczyciel?* – wartością tego, czym ma być, czyli pięknem. To najważniejsze filary stwarzania, stawania się i bycia nauczycielem, jako człowieka – osoby – przewodnika – przywódcy na gruncie pedagogiki materialistycznej, pragmatyzmu Marksa, a także pedagogiki egzystencjalnej i personalistycznej. Te pedagogiczne źródła to filary konstruowania tożsamości nauczyciela budującego siebie, jako Osobę, pyta-

⁷ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 69.

jącego: co i kto stanowi o Jego wartości? Realizując Dobro, Piękno i Prawdę, a zatem wartości transcendentálne, czyli najwyższe, samoistne, absolutne. Nauczyciel kształtuje wychowawczą funkcję przestrzeni edukacyjnej ucznia w sferze procesów:



To one na wszystkich etapach kształcenia nadają sens uczniowskiej transgresji w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej, pozwalają na transformację tak zwanego wymiaru przedmiotu w pryzmat uczniowskiej podmiotowości.

W literaturze przedmiotu można wyróżnić dwa dominujące podejścia wobec zagadnienia wartości tożsamości nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej – podejście fenomenologiczne i poznawcze. Ujęcie fenomenologiczne akcentuje rozwój społeczny, zawodowy i drogę awansu zawodowego, jako wymiar sukcesu pedagogicznego, osiągnięć edukacyjnych uczniów. Natomiast podejście traktujące nauczyciela jako źródło autoedukacji dla siebie samego i wzorca dla innych jest pojęciem poznawczym, ponieważ jest elementem dopingującym do stale obecnej w edukacji twórczości i innowacji, jest źródłem ewaluacji etycznej i hermeneutycznej „prowadzających” to transgresji najważniejszych aspektów życia i rozwoju na zasadach ambiwalencji zrównoważonej Transcendentalistów i Uniwersaliów.

Moment rozumienia siebie, autorefleksji w wymiarze autoanalizy i samooceny to podstawowe paradygmaty budujące i stanowiące autorytet nauczyciela. Decydują o sukcesie pedagogicznym nauczyciela, warunkują kompetencje, relacje z uczniem, umiejętność diagnozowania i ewaluacji oraz aktywność dydaktyczną, wychowawczą i dyscyplinarną. Budowanie autorytetu nauczyciela to proces wieloetapowy, wielowątkowy, utożsamiany z osiągnięciem wzorca idealnego nauczyciela i oczywiste jest, że podlega transgresji obyczajowo-kulturowej w niektórych środowiskach społecznych. Na wszystkich etapach awansu zawodowego każdy współczesny nauczyciel będzie poszukiwać odpowiedzi na najważniejsze dla niego aspekty nauczania, kształcenia i pedagogicznej refleksji, w której (jego) *autorytet wychowawczy w sposób mądry wyprzedzałby czas ucznia, a wyznaczone cele sobie i wychowankom nauczyciel mógłby ujmować w strukturę „tego, co powinno być”*. Ale, czy „pień oświeceniowy” może być wspólny dla ucznia i nauczyciela? Czy edukacyjne przestrzenie nauczycielskie i uczniowskie mogą być inkluzywne?

Łatwość wpływu na dzieci, ich ontologicznie uwarunkowana podatność na wpływy, zagrożenia patologicznymi wymiarami społecznej obecności wręcz redagują u nauczycieli nakaz, powinność przykładania większej wagi do autorytetów, z jakimi stykają się dzieci. Wyniki wielu badań pedagogicznych odsłaniają obecność złożonych zależności pedagogicznych, socjologicznych, psychologicznych i kulturowych, warunkujących wymiar autorytetu wychowawczego. Zaledwie od kilku lat w publikacjach pedagogicznych obecna jest jedna z nich: *Dorosty jest nauczycielem dla dziecka – dziecko jest nauczycielem dla dorosłego*, gdyż do tej pory jakość kształcenia i poziom dyskusji na jej temat był zarezerwowany dla wykształconych pedagogicznych środowisk akademickich. Niestety, coraz częściej społecznie jest zauważalne medialne i praktyczne angażowanie się społeczności uczniowskich (manifestacje, heppeningi, protest itp.), dowodzące społecznej dojrzałości młodego pokolenia.

Reformatorzy oświaty nie mogli przewidzieć wielu nowych zjawisk pedagogicznych, choćby takiego, że autorytet nauczyciela – wychowawcy zmienia swój aksjologiczny „kapitał reputacyjny”, nie zawsze potrafiący obronić, wzmocnić, ugruntować pozycję nauczyciela w nowych sytuacjach edukacyjnych i społecznych, a władza utożsamiana z autorytetem to forma i metoda, narzędzie wykonawcze, które także zaczyna ewaluować i destynować treści przedmiotu i podmiotu.

Obecnie jesteśmy świadkami ogólnonarodowej dyskusji pedagogów, socjologów, psychologów i dziennikarzy zaniepokojonych dokonującą się ewaluacją paradygmatu wychowawczego, edukacyjnego i tego najważniejszego – pedagogicznego. Idea nadejścia czasu tofflerowskiej cywilizacji „trzeciej fali”⁸ – powstawania społeczeństw informatycznych, a w konsekwencji obecność określonych przemian społeczno-kulturowych – budzą obawy o przyszłość „prawdziwej edukacji”, kształtującej najważniejsze sfery społecznej kulturowości. Bogactwo idei i koncepcji na urządzenie siebie i świata jest współzależne od potencjału zasobów ludzkiego kapitału, a więc od aksjologicznej wartości wiedzy edukacyjnej⁹. Czy refleksja współczesnej pedagogiki ma szansę wypracowania w edukacji rzeczywistej obecności procesów językowych, metajęzykowych i poznawczych u nauczyciela, kształtującego wartość społeczną w dynamicznie kulturowo przeobrażanej tradycji? B. Suchodolski podkreślał, że człowiek nie jest wcale taki, jakim jest – ale takim, jakim się staje¹⁰. Istotą pedagogiki nie są poznawcze struktury wiedzy empirycznej o czło-

⁸ A. Toffler, H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, przekł J. Łoziński, Poznań 1996.

⁹ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.

¹⁰ B. Suchodolski, *Twórczość – rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości*, [w:] *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983.

wieku, ale dostrzeganie i wrażliwość na dokonujące się w nim, i obok niego, procesy nieustannego stawania się, tak bardzo tożsame z ideą przywództwa i przewodnictwa edukacyjnego.

Każda idea ma swój moment zaprzeczenia, przyczyniający się od powstania nowych wzorców, ideałów, norm, standardów. Dla pedagogicznej aksjologii i teleologii przemiany te są restrukturyzacją pedagogicznej rzeczywistości w spektrum paradygmatu podmiotowości, akcentowaniem treści słusznych, innych, własnych, wyróżniających się. To pedagogiczna, zróżnicowana wartość paradygmatu, rozumianego jako model uprawianych badań, wzorzec postępowania badawczego, czy teoretyczny model nauki¹¹, upoważnia coraz częściej środowisko pedagogiczne do stosowania go w celach jeszcze kilka lat wstecz zupełnie niepostrzeganych. Upowszechnienie kształcenia online może zawarunkować obecność panopticum „lustrzanych wirtualnych sześcianów”, luster jedynie nauczających i promujących społecznie promowane (i jedynie słuszne – sic!) atrybuty wizerunku zewnętrznego i ministerialnie propagowany *homo pedagogus*. Nauczanie online może niezauważalnie aktywować entropię nauczycielską, uczniowską i rodzicielską... niestety, nie kształcącą kreatywność intelektualno-kulturową.

Podstawy współczesnych idei wychowania, wyznaczające nowe (ale czy odmienne?) paradygmaty celów, treści i metod kształcenia oraz wychowania określają nowy kierunek reform edukacyjnych, w których rola i zadania wyznaczane nauczycielowi obejmują coraz więcej przestrzeni edukacyjnych i edukowanych. Współczesne systemy nauczania i wychowania coraz bardziej świadomie akcentują wieloaspektowość, wielopoziomowość osoby nauczyciela oraz zróżnicowanie edukacyjnych pól przestrzennych w wymiarze merytorycznym i metodycznym. Polifonia pedeutologiczna dotyczy jego tożsamości podmiotowej, kryteriów oceniania, wyznaczania standardów edukacyjnych. Dotyczy edukacyjnych zmian rangi *nauczycielskich przestrzeni wartościowych i horyzontalnych*, relacji szkolnych wyznaczanych nowymi kryteriami, *utożsamianych z otwarciem, ekspansją, wolnością, podatnych na metaforyczność ujęć*. To nauczyciel przede wszystkim o humanistycznej postawie,

współcześnie konfrontowany z rozszerzonym, planetarnym wymiarem dostępnego świata, z różnorodnością zjawisk kultury, których znaczenie może być wzbogacające pod warunkiem zaistnienia sprzyjających sytuacji edukacyjnych¹².

Pragmatyka pedeutologiczna i pedagogiczna, oparte na relacjach interpersonalnych, współcześnie sytuują nauczyciela w sieci różnych powiązań

¹¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 282.

¹² I. Wojnar, *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, [w:] *Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Poznań 2000, s. 99.

ludzkich, których ważną część stanowi podleganie oraz sprawowanie władzy. W przestrzeni edukacyjnej ma postać prawa, obowiązku decydowania, realizacji szeroko rozumianej służby społecznej. W każdej strukturze społecznej, a tym bardziej w środowisku edukacyjnym obowiązuje hierarchiczna struktura odpowiedzialności, wpływu, a więc władzy – zadaniowej, etycznej, merytorycznej i społecznej. W jakim stopniu nauczyciel zawodowo jest prawnomocny w realizacji idei i teorii pedagogicznych, współcześnie podlegających transcendencji medialnej, socjologicznej, polityki oświatowej, a nawet rewolucji informatycznej? Czy tradycyjne prawo nauczyciela do decydowania o uczniu, za ucznia, dla ucznia może być postrzegane i utożsamiane z przywództwem edukacyjnym, jeśli w powszechnym, społecznym przekonaniu jest ono kojarzone z władzą? Czy współcześnie nie powinny dokonywać się przeobrażenia nauczycielskiego wpływu w całym spektrum pedagogiczno-psychologicznym?

Współczesną perspektywę rozważań przywództwa edukacyjnego stanowić powinny zróżnicowane rodzaje aktywności edukacyjnej, to jest:

1) przygotowanie młodych pokoleń do uczestnictwa w życiu społecznym, ekonomicznym i kulturalnym jako strategia edukacyjna zorientowana na sukces dla wielu współczesnych nauczycieli znana i oczywista; to system kształcenia przygotowujący ludzi do obrony i rekonstrukcji współczesnej cywilizacji, do umiejętności kierowania swoim dalszym rozwojem; to wychowanie obecne w przestrzeni edukacyjnej najczęściej obejmujące obszary ludzkiego życia, które odpowiadają autonomicznym dziedzinom wiedzy, bowiem selekcionują aspekty ludzkiej osobowości;

2) kształtowanie u młodych ludzi ich rozwoju w celu ukierunkowania na szczęście, jako hedonistyczna strategia edukacyjna zorientowana na wybór wartości; to system kształcenia pragnący udzielać młodym ludziom pomocy i wsparcia, by mogli tworzyć i realizować wartości; to edukacja obejmująca wychowaniem najróżniejsze obszary życiowe dziecka związane z poznawaniem rzeczywistości, to jest świata przyrody, społeczeństwa, kultury; to także działalność w świecie wyrażana ludzką pracą, twórczością, społeczną obecnością, a więc społecznym uczestnictwem, której „skutkiem” będzie rozwój osobowy widoczny w umiejętnym kierowaniu własnym życiem i dostrzeganiem w treściach kształcenia wartości autonomicznych i indywidualnych dla własnej osoby¹³.

Przywództwo edukacyjne, jego aspekt osobowy, pedeutologiczny, kulturowy, wpisujące się w dualizm analityczny (osobowościowy i środowiskowy) osoby i pracy współczesnego nauczyciela, jest zawarte w wielu współczesnych teoriach przywódczych R.A. Webera, dorobku badań naukowych A. Bi-

¹³ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968.

neta, J.A. Stonera, F.Ch. Wankela, R.W. Griffina, czy filozoficznych refleksjach H.G. Gadamera, E. Levinasa, M. Bubera, czy też ks. J. Tischnera. Przywództwo edukacyjne, zgodnie z poglądami R. Havighursta, zwracającymi uwagę na wynik uczenia się¹⁴, w określeniu *zadań rozwojowych* uwzględnia tak zwany moment wyuczalności, w którym konkretne zadania lub wymagania dydaktyczno-wychowawcze osiągają w osobie nauczyciela moment gotowości i skupienia uwagi na osobie ucznia, uwzględniającym jego predyspozycje, percepcję i moment asymilacji wiedzy. Na taki pedagogiczny moment dojrzałości zawodowej składają się odpowiednie kompetencje poznawcze, moralne, społeczne i dyspozycje osobiste oraz antycypacja pełnionej roli edukacyjnej przez (i dla) ucznia i społeczności uczniowskiej. Pojęcie *zadanie* jednoznacznie utożsamia się z działaniem strategicznym, to jest zaplanowanym i kontrolą jego przebiegu. W przypadku *procesu wychowawczego* strategia powyższa wyklucza przypadkowość i akcentuje poziom koncepcji działania. Osobowość nauczyciela i poczucie odpowiedzialności (określane powołaniem pedagogicznym) to podmiotowe desygnaty w strukturze wychowania. W rozważaniach teoretycznych można edukację warunkować efektywną *strategią* przywództwa społecznego, aksjologicznego, psychologiczno-pedagogicznego, czy aspektem charyzmy. Natomiast, współczesne realia cywilizacyjne (szczególnie holizm pandemii 2020 roku), uwarunkowania polityczno-ekonomiczne, eklektyzmy oświatowe zaczynają stawać się fundamentem dla natywizmu pedeutologicznego, agnostycyzmu poznawczego, probabilizmu wychowawczo-opiekuńczego, a nawet uniformizacji deontycznej. Współczesny, pandemiczny kryzys swoim społecznym i ekonomicznym tsunami także potwierdził niezwykłą mądrość i przenikliwość cywilizacyjną Z. Bauman, który już wiele lat temu twierdził, że świat szkoły jest zupełnie inny niż świat jej absolwentów, do którego byli w przeszłości przygotowywani! Zatem, może narracyjną powinnością środowisk akademickich, kształcących nauczycieli, pedagogów i wychowawców, powinny stawać się sytematyczne i coroczne analizy efektywności jakościowej i ilościowej rangi nauczycielskiej, uczniowskiej, metodycznej oraz progresu kultury i wiedzy uczniowskiej? Czy i jak dogłębnie możliwa jest synergia elitaryzmu i egalitaryzmu podmiotowości oraz komercji edukacyjnej? Dlaczego nauczyciele nadal nieskutecznie zapobiegają rozprzestrzenianiu się w społecznościach uczniowskich aktów nacjonalizmu, fundamentalizmu, stygmatyzacji, deprawacji przedmiotowej i osobościowej z tytułu supremacji, na przykład nauczycielskiej, funkcyjnej, statusu lokalnego? Czy współczesne wydarzenia pandemiczne, tak bardzo deregulujące pracę i funkcje środowisk szkolnych, staną się katalizatorami

¹⁴ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny, problematyka*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 1998, s. 138-139.

w wymiarze egalitarnym, które wyzwolą niewielkie spektrum aktywności zawodowej i wychowawczej, czy staną się katalizatorami w wymiarze elitarnym, gwarantując edukację prognostyczną, dywergencyjną, afiliacyjną oraz siłę pedagogiki, a nie pedagogikę siły?

BIBLIOGRAFIA

- Aproksymacja* – <https://sjp.pwn.pl/slowniki/aproksymacja.html>, [dostęp: 01.05.2020].
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Holt J., *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, przekł. D. Konowrocka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Kwaśniewski K., *Tożsamość społeczna i kulturowa*, *Studia Socjologiczne*, 1986, 3.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny, problematyka*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Sławiński S., *Wychowywać do posłuszeństwa*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994.
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
- Suchodolski B., *Twórczość – rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości*, [w:] *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Toffler A., Toffler H., *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, przekł. J. Łoziński, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1996.
- Wojnar I., *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, [w:] *Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Instytut Historii UAM, Poznań 2000.

GRAŻYNA TEUSZ

ORCID 0000-0003-2745-2480

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

„JĘZYK JEST DOMOSTWEM BYCIA” (M. HEIDEGGER). SYSTEM RODZINY JAKO PRZESTRZEŃ DIALOGICZNEJ RELACJI

ABSTRACT. Teusz Grażyna, *„Język jest domostwem bycia” (M. Heidegger). System rodziny jako przestrzeń dialogicznej relacji* [“Language is the house of Being” (M. Heidegger). The Family System as a Space of a Dialogic Relationship]. *Studia Edukacyjne* nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 191-199. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.13

The article presents the family system as a space for dialogue. The text focuses both on the reality of the family, as a special community of persons in multiple interactions, and on linguistic structures and means of expression that contain potential, dialogical and communicative application. It is essential to reflect on the conditions which will ensure that the interpersonal relationships of the members of the family system are reflected in a genuine, authentic dialogue.

Key words: family psychology, family system, language, communication, dialogue, relationship

Celem artykułu jest ukazanie systemu rodzinnego jako szczególnej przestrzeni dialogicznej relacji. Tak zaprojektowany obszar rozważań sytuuje się z jednej strony w kręgu „doświadczeń rodzinnych”, z drugiej – odnosi się do rzeczywistości, która wiąże się z językiem, z obecnym w nim potencjalnie dialogicznym i komunikacyjnym zastosowaniem oraz przeznaczeniem.

Rozpocznijmy od języka. Kategorie języka mają podwójną niejako modalność – podmiotową i przedmiotową. Perspektywa podmiotowa polega na tym, że za pomocą językowych środków wyrazu jednostka ujawnia swoje najbardziej osobiste myśli i odczucia. Używając języka odsłania swój wewnętrzny świat, nazywa i ukazuje obraz swojej tożsamości, komunikuje kim jest. W płaszczyźnie języka konstytuuje się niejako jej źródłowy, jedyny i niepowtarzalny sposób istnienia, ontologiczna tożsamość, stanowiąca o jednost-

kowej niepowtarzalności i wyodrębniająca „ja” spośród innych podmiotów. Myślące i czujące „ja”, docierając do najgłębszych pokładów świadomości, wchodząc w bardzo intymny kontakt ze sobą – w mowie, języku, indywidualnie realizowanym akcie wypowiedzi, próbuje zakreślić horyzont swojego świata. Mieć język, to mieć swój świat. Jak zauważa Hans-Georg Gadamer:

Język to nie tylko jedna z rzeczy, w jakie bytujący w świecie człowiek jest wyposażony, lecz podstawa i miejsce prezentacji tego, że ludzie w ogóle mają swój świat. Dla człowieka świat istnieje jako świat w sposób, w jaki nie prezentuje się on żadnej innej żywej istocie bytującej w świecie. Ten byt świata zaś jest ukonstytuowany językowo¹.

Rozwijając „językowy horyzont ontologii hermeneutycznej”, filozof ten stwierdza:

„Mieć świat” oznacza: odnosić się do świata. Odnoszenie się do świata wymaga z kolei takiego dystansu do tego, co spotkane w świecie, by można było to sobie przedstawić takie, jakie jest. Ta zdolność oznacza zarówno posiadanie świata, jak posiadanie języka².

Język jest zatem szczególnym środkiem doświadczania siebie, czymś, co należy do samego rdzenia człowieczego wymiaru egzystencji. Jednostka jest sobą poprzez język i w języku. Język jest dla niej podstawowym środkiem samowyróżnienia, ustanawiania swojej egzystencjalnej tożsamości, komunikacji i nadawania społecznego charakteru swojemu sposobowi istnienia. Jak stwierdza Charles Taylor:

nie można być podmiotem całkowicie samodzielnie. Jestem podmiotem jedynie w relacji do pewnych rozmówców: w pewnej relacji do tych, którzy odegrali kluczową rolę w procesie mojego samookreślenia; w innej znów relacji – do tych, którzy obecnie mają decydujące znaczenie dla mego dalszego władania językami samorozumienia. Te grupy mogą się oczywiście na siebie nakładać. Podmiotowość istnieje jedynie w obrębie czegoś, co nazywam „sieciami rozmowy”³.

Paul Ricoeur pisząc z kolei o ludzkich uwarunkowaniach bycia-w-swiecie wyróżnia trzy konteksty: działanie, rozumienie i język. Ten ostatni ujmuje

jako podstawowy pośrednik, a właściwie organ samowyróżnienia, komunikacji i utrwalania przez człowieka treści jego egzystencji⁴.

¹ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Kraków 1993, s. 402.

² Tamże, s. 403.

³ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przekł. M. Gruszczyński i in., oprac. nauk. T. Gadacz, Wstęp A. Bielik-Robson, Warszawa 2001, s. 70.

⁴ E. Wolińska, *Próby filozoficzne. W kręgu wybranych zagadnień „filozofii wieczystej” i współczesnej antropologii*, Kraków 1997, s. 247.

Ale kategorie języka mają też niezwykle istotny aspekt przedmiotowy, wykształcony w operacjach nazywania, rozróżniania i klasyfikującego porządkowania rzeczy. Można by powiedzieć, że o ile w podmiotowej optyce użycia języka uobecnia się i dochodzi do głosu stan podmiotu, realizuje się, jak to nazywa Roman Jakobson, funkcja ekspresywna, emotywna, to w przedmiotowym jego odniesieniu na plan pierwszy wysuwa się treść przekazu, to do czego on się odnosi, co zawiera, co komunikuje, co próbuje nazwać i przedstawić. W tym drugim przypadku konstytuowałaby się swego rodzaju zobiektywizowana postać doświadczenia językowego, jego, jak to ujmuje wspomniany Jakobson, funkcja kognitywna, referencyjna, przedstawieniowa, zawierająca obraz świata jako intersubiektywnie doświadczanej rzeczywistości. Z odniesienia języka do świata wynika jego swoista rzeczowość, wyrażane są określone stany rzeczy, opisywana zostaje rzeczywistość i prezentowana jest przedmiotowa strona ontologicznych i społecznych uwarunkowań⁵.

Istniejące w pewnej dychotomii, można by rzec *sui generis* dialektyce, wskazane aspekty języka zawierają w sobie jakąś szczególną potencjalność, aby się twórczo spotkać i dopełnić. Dzieje się to w dialogu, w aktach wzajemnej rozmowy, które są wyrazem woli spotkania i wzajemnego zrozumienia. Dialog to szczytowy punkt międzyludzkiej komunikacji. „Język realizuje się (...) w rozmowie, w jedności sensu, konstytuującej się ze słowa i odpowiedzi”⁶.

Virgina Satir pisze, że proces komunikacji można sobie wyobrazić

w postaci ogromnego parasola, pod którym mieszczą się wszelkie międzyludzkie oddziaływania. Od momentu, w którym człowiek pojawił się na ziemi, komunikacja jest najpotężniejszym czynnikiem determinującym rodzaj relacji z innymi ludźmi i własny rozwój⁷.

I chociaż komunikację, jak zauważa autorka, współtworzą różne systemy: ciała, wartości, oczekiwania, zmysły, myśli, umysł, to w zdolności mówienia, w języku osiąga ona swój najważniejszy wymiar.

Komunikacja, której celem jest

tworzenie czy też współtworzenie takich warunków i atmosfery międzyludzkiej, która sprzyja rozwojowi człowieka i realizacji jego konstruktywnych możliwości⁸,

⁵ R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, t. 2, Wybór i red. nauk. M.R. Mayenowa, Warszawa 1989.

⁶ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 38.

⁷ V. Satir, *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, przekł. Ł. Ochmańska, M. Trzebiatowska, Gdańsk 2002, s. 56.

⁸ J. Melibruda, *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1986, s. 181.

otwiera równocześnie szansę współdziałania i podejmowania wspólnych zadań.

Osobliwość egzystencjalnego planu dialogowego doświadczenia, wyrażającego się w mówieniu, w rozmowie, zasadza się na tym, że dochodzi w nim do swoistego połączenia dwóch perspektyw, dwóch sposobów percepcji i rozumienia świata, które w naprzemiennie rozwijającym się akcie komunikacji wzajemnie się dopełniają i dookreślają. Jeśli jednym z warunków dobrej komunikacji jest poczucie wspólnotowego doświadczenia i przeżywania określonego „tu i teraz”, to znacznie bardziej jeszcze fundamentalnym założeniem sensu oraz udanego, spełnionego dialogu jest warunek wzajemnej otwartości, szczerości, obopólnego obcowania i uobecniania się w autentycznej, międzyosobowej relacji. Odwołajmy się w tym miejscu raz jeszcze do Gadamera, który pisze:

język ma swój właściwy byt dopiero w rozmowie, a więc w realizacji porozumienia (...) które jest procesem życiowym, którym żyje dana wspólnota. (...) W ten sposób świat jest wspólną, przez nikogo nie naruszoną i przez wszystkich uznaną podstawą, która wiąże ze sobą wszystkich rozmawiających. Wszelkie formy ludzkiej życiowej wspólnoty są formami wspólnoty językowej, a nawet więcej: tworzą język. Ten bowiem jest zgodnie ze swą istotą językiem rozmowy. Urzeczywistnia się dopiero w procesie porozumiewania się⁹.

Każde rozumienie ma, według Gadamera, charakter językowy, jest kontekstowe i dialogiczne, jest zatem pewnym wspólnym przedsięwzięciem i projektem, czymś, co w procesie interakcji prowadzi do porozumienia z drugim, z innymi.

Szczególną przestrzenią dialogowego doświadczenia wspólnoty, wiążącą i zobowiązującą rozmawiających w horyzoncie autentycznego, międzyosobowego kontaktu oraz wspólnych wartości, jest bez wątpienia rodzina. Rodzinny mikroświat stanowi bogate i zróżnicowane spektrum interpersonalnych relacji oraz wzajemnych ustosunkowań, *sui generis* sieć interakcji, w której poszczególne osoby – członkowie rodzinnego systemu, wywierają wpływ jedna na drugą. Taki sposób postrzegania i rozumienia życia rodzinnego akcentuje właśnie systemowe rozumienie rodziny, jako „odrębnego i autonomicznego układu, rządzącego się określonymi prawami, będącego czymś więcej niż prostą sumą składających się na niego elementów”¹⁰. W morfologii systemu rodzinnego komunikacja interpersonalna, dokonująca się zarówno w sposób werbalny, jak i niewerbalny, w istotny sposób określa i warunkuje jakość funkcjonowania rodziny, konstytuuje płaszczyznę wzajemnych relacji między poszczególnymi jej członkami. Wewnątrzrodzinna komunikacja ma

⁹ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 405.

¹⁰ A. Cierpka, *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Warszawa 2013, s. 45.

charakter interakcyjny, co oznacza, że każde zachowanie członka rodziny stanowi w istocie szeroko rozumiany komunikat (...) dla innych, a sam jego autor jest jednocześnie nadawcą i odbiorcą komunikatów od pozostałych osób tworzących system rodzinny¹¹.

Systemowe ujęcie rodziny eksplikuje otwartość systemu rodzinnego i podkreśla fakt, że jest on rzeczywistością złożoną, charakteryzującą się zróżnicowanymi wzorami interakcji, które przybierają bardziej cyrkularną aniżeli linearną formę. Z systemowej optyki postrzegania rodziny wypływają przede wszystkim zasadnicze przesłanki dla myślenia o życiu rodzinnym jako o złożonej strukturze, składającej się z pozostających we wzajemnych zależnościach osób, „które dzielą historię, przeżywają jakiś stopień emocjonalnej więzi i wprowadzają strategie interakcji potrzebne indywidualnym członkom rodziny i grupie jako całości”¹². Wzory interakcji zachodzące w granicach systemu rodzinnego są w decydującej mierze określane przez strategie, stosowane przez rodzinę do realizacji swoich zadań. W rezultacie, można powiedzieć, że każda rodzina stanowi swego rodzaju szczególną konstelację, osobiwy „mikrokosmos”, ponieważ każdą konstytuują niepowtarzalne osoby, kreujące wyjątkową sieć wzajemnych powiązań, wypracowujące osobiwe, jedyne w swoim rodzaju reguły podejmowania i wypełniania określonych zadań. Tworzy to wyjątkowy, sprzęgnięty ze sobą, powiązany i wzajemnie na siebie oddziałujący kontekstualny system reguł, zasad i norm, który próbuje uchwycić, objąć i zdefiniować wielość rodzinnych doświadczeń. Ustanawia też interakcyjną, komunikacyjną przestrzeń rodzinnej, dialogicznej relacji¹³.

Przyjmując tezę, że postać komunikacji rodzinnej pozostaje w ścisłym związku z jednej strony z tym, kim są i jak rozwijają się tworzące rodzinę osoby, jako pojedyncze, niepowtarzalne podmioty, z drugiej zaś, że odzwierciedla ona charakter wzajemnych, wewnątrzrodzinnych, międzyosobowych stosunków i schematów regulujących formy życia rodzinnego oraz postać wzajemnych kontaktów, spróbuję nakreślić kilka czynników wyznaczających swoistość i osobiwość rodzinnej, dialogicznej relacji.

Po pierwsze, należy stwierdzić, że międzyludzkie więzi, ich postać i jakość nie wytwarzają się same z siebie, niejako automatycznie; nie generują ich najbardziej nawet udoskonalone środki i formy porozumiewania się i najsprawniejsze techniki wymiany myśli czy wiadomości. Stąd waga troski o to, aby w dialogu bliskich sobie osób, a takimi są członkowie rodziny, aktualizowała się głęboko, egzystencjalnie uświadomiona tendencja pełnego, otwarte-

¹¹ B. Harwas-Napierała, *Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2015, s. 48.

¹² M. Płopa, *Psychologia rodzin: teoria i badania*, Kraków 2005, s. 15.

¹³ Tamże.

go, autentycznego „bycia z drugim, dla drugiego i ku drugiemu”. Jeśli dialog, będący znakiem międzyosobowej komunikacji, ma tworzyć rodzinną wspólnotę, konieczne jest, aby ujawniał on i realizował treści łączące ludzi, elementy, które pozostają we wzajemnym polu uwagi. Autentyczna, a nie pozorna komunikacja warunkuje prawdziwy, otwarty dialog i stwarza szansę rozwoju członków rodziny, a w konsekwencji może stanowić pozytywną wartość rozwojową dla całego systemu rodzinnego.

Tak właśnie ukierunkowane bycie powinno być wpisane w głęboką, ontologiczną warstwę rodziny, ludzkiego życia i ludzkiej osobowości wszystkich jej członków. Niezdolność do prawdziwej rozmowy i dialogowej relacji, redukcja międzyosobowego kontaktu do poziomu doraźnego, instrumentalnego i utylitarne go kontaktu, polegającego na przeczuciu się ideami i wzajemnej manipulacji partnerów dialogu, to wszystko w sposób zasadniczy osłabiało by rodzinne więzi i stwarzało wręcz sytuację rzeczywistej nieobecności osób dla siebie nawzajem, w tym co esencjalnie istotne dla rodzinnego pola znaczeń.

Specyfiką dialogu jest to, że toczona w jego ramach rozmowa skupia się nie tylko na mówieniu o czymś, że nie jest jedynie lingwistycznym odwzorowaniem jakichś treści rzeczywistości, opisem sytuacji, czy relacją o przebiegu zdarzeń. Zawiera ona przede wszystkim projekcję stanu świadomości, stanu ducha osób, które w dialogu uczestniczą, jest wyrazem, ujawnieniem określonych intencji, uczuć, pragnień, obaw czy niepokojów oraz poddaną analizie i refleksji ich interpretacją.

Osobowo rozumiany dialog jest więc zarówno dokonywanym za pomocą indywidualnych środków wyrazu aktem ekspresji i kreacji obrazu świata oraz własnej osoby w świecie, jak i odzwierciedleniem podmiotowych znaczeń wynikających z odczuwanej samoświadomości. Prawdziwy, autentyczny dialog, złożony z naprzemiennie występujących aktów mówienia i słuchania, uwyrażnia i wzmacnia podmiotowość jednostki, zarazem jednak akcentując wagę osobistej perspektywy oglądu świata i nazywania zjawisk, otwiera na podmiotowy wymiar osobowości drugiego, wyraża gotowość przyjęcia i akceptacji jego optyki patrzenia, jego perspektywy postrzegania i rozumienia. Zatem, prawdziwy i autentyczny dialog stwarza i buduje wzajemność. Można by powiedzieć, że dialogiczność, dialogiczna postawa i konstytuujące się w niej dialogiczne rozumienie, stanowi specyficzny dla człowieka sposób odnajdywania się w świecie ludzi, w każdej wspólnotie, tym bardziej, a może przede wszystkim, w rodzinie.

Uświadamiana w postawie dialogu odmienność drugiego wskazuje (...), że świat międzyosobowych relacji konstytuowany jest nie tylko przez podobieństwa i tożsamości, ale także przez różnice, przez to, co inne. (...) Mówienie, dialog, odnosi się nie tyle do samej aktywności słownej, a bardziej do przyjmowania określonej postawy wobec

drugiego, postawy, która uświadamiając sobie z jednej strony, że jest on kimś rzeczywiste, realnie innym, pragnie zarazem zbudować z nim wzajemność¹⁴.

Ten specyficzny, zakładany w dialogu, sposób bycia wobec innych to kategoria spotkania. Spotkanie jest warunkiem *sine qua non* zaistnienia sytuacji dialogu. W spotkaniu zaś chodzi o wzajemne poznanie, porozumienie, które przebiega według scenariusza swoistej, do niczego nieredukowalnej, osobowej intencjonalności. Dokonuje się to w rozmowie, w dialogu.

Głównym warunkiem zaistnienia prawdziwej rozmowy jest to, by każdy uważał swego partnera za tego, właśnie tego człowieka. Postrzegam go, postrzegam, że jest on inny, istotowo inny niż ja, w ten określony, jemu tylko właściwy i niepowtarzalny sposób istotowo inny niż ja, i akceptuję (...) tak że mogę z całą powagą skierować do niego, właśnie do niego, moje słowa,

czytamy u Martina Bubera, klasyka teorii i praktyki spotkania¹⁵.

Prawdziwa rozmowa to „wzajemność przeobrażona w słowo”. Buber, starając się określić wyznaczniki prawdziwej rozmowy, na pierwszym miejscu wymienia afirmację drugiego jako osoby, przyjęcie go jako partnera, potwierdzenie jego istnienia.

Niezależnie (...) od tego, w czym nie zgadzam się z drugim – stwierdza – uznając go za partnera prawdziwej rozmowy, mówię mu jako osobie „tak”.

Następny warunek, aby zaistniał autentyczny dialog prawdziwa rozmowa, polega na tym, że

każdy, kto bierze w niej udział, musi włączyć samego siebie. Oznacza to, że musi być zdecydowany zawsze mówić to, co myśli na temat omawianego przedmiotu. (...) Tam, gdzie naprawdę istnieje dialogiczne słowo – konstatuje Buber – trzeba mu oddać sprawiedliwość przez otwartość¹⁶.

Przebywanie i uczestniczenie w rodzinnym świecie znaczeń, tworzenie własnej historii życia wśród rodzinnych narracji, które konstruują specyficzny etos rodzinny¹⁷ stanowi dla jednostki szczególny wymiar definiowania własnego ja, proces odnajdywania i organizowania osobistego sensu własnej egzystencji.

¹⁴ G. Teusz, *Przez Ty człowiek staje się Ja. Coaching i filozofia dialogu – konstruktywne spotkanie*, Studia Edukacyjne, 2017, 43, s. 199-200.

¹⁵ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, wybór, przekł. i wstęp J. Doktor, Warszawa 1992, s. 145.

¹⁶ Tamże, s. 152.

¹⁷ A. Cierpka, *Narracyjna tożsamość jednostki a funkcjonowanie systemu rodzinnego*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz. K. Gdowska, B. de Barbaro, Kraków 2008, s. 379.

W rodzinnym laboratorium dialogowania – zauważa Anna Cierpka – w wypowiedziach (narracjach), które słyszymy i które kierujemy do innych, zwierają się definicje obiektów, sytuacji, zachowań, słowem – konstruktów będących elementami *structure of meaning* rzeczywistości rodzinnej¹⁸.

Interioryzacja zawartych w rodzinnych narracjach i strukturach dialogowych sensów sprawia, że obraz samego siebie, jaki ma jednostka będąca członkiem rodzinnego systemu, jest wpisany w obraz rzeczywistości rodzinnej, w której funkcjonuje i doświadcza siebie oraz otaczającego świata. Bycie w rodzinie, które wiąże się też z przebywaniem w określonym kręgu językowym, implikującym w aktualizowanych sposobach i formach mówienia i podejmowanego dialogu charakterystyczne struktury sensu, będzie również wpływało na postać kategorii językowych używanych do opisu samego siebie, na kształtowanie się kategorii poznawczych, porządkujących samowiedzę.

Każda rodzina tworzy własną, charakterystyczną tylko dla niej narrację, własne struktury dialogowe o niepowtarzalnej formie i treści. Ich kształt zależy w znacznej mierze od sposobu funkcjonowania rodziny, struktury i wielkości grupy rodzinnej, stopnia poziomu powiązania jej członków. Postać dialogicznych relacji, modyfikowanych strukturą rodzinnego systemu, jakością jego wewnętrznych granic, może w specyficzny sposób określać przebieg procesu kształtowania się tożsamości jednostki oraz tożsamości całej rodziny, jak i decydować o wpisanych w nich znaczeniach.

Specyfiką zjawisk odnoszących się do szeroko rozumianej podmiotowości, czyli świata subiektywnych przeżyć, doznań i refleksji, które w dialogu, w aktualizowanych i wykorzystywanych w nim formach uzyskują swoją językową reprezentację jest to, że są one dynamiczne, płynne, wielorako zwaloryzowane kontekstowo, zależne nie tylko od warunków zewnętrznych, ile od wewnętrznych, subiektywnych sposobów percepcji i rozumienia otaczającej rzeczywistości i samego siebie. W optyce systemowego rozumienia rodziny ten drugi aspekt ma szczególne znaczenie. Rzeczywistość życia rodzinnego, stanowiąca interpersonalną sferę funkcjonowania człowieka, stanowi środowisko ujawniania się osobniczych, indywidualnych punktów widzenia, ocen i interpretacji, doświadczenia siebie, innych i świata, które znajdują wyraz w dialogicznych strukturach oraz zawartych w nich treściach. Tworzy to sieć wielorakich międzyosobowych interakcji. Indywidualizowane sposoby hermeneutycznej aktywności, które w dialogu dochodzą do głosu i się aktualizują, dokonujące się w nich odsłanianie sensu i znaczeń odnoszących się do rzeczywistości systemu rodzinnego, ujmowanie siebie w jego ramach, stanowią zasadnicze struktury definiowania jednostki oraz samookreślenia jej wobec innych członków rodziny.

¹⁸ Tamże, s. 379-380.

Rozumienie i odczuwanie własnego „ja”, własnej egzystencji, własnego losu przez poszczególnych członków systemu rodziny konstytuuje się w dialogicznych relacjach, które spełniają się w planie międzyosobowych interakcji, modelując cały wewnątrzrodzinny obszar świata. Ważne jest, aby ontologiczny wyznacznik natury rodziny konstytuowały nie substytuty prawdziwego, bezwarunkowego i przepełnionego zaufaniem bycia dla siebie poszczególnych jej członków, ale autentyczne poczucie wspólnoty, budowane na otwartym, konstruktywnym dialogu. Tylko bowiem w optyce tak realizowanego dialogu zaistnieć może możliwość integrowania różnych składników współtworzących historię życia rodziny oraz jej członków, podmiotów systemu rodzinnego, aby stały się horyzontem budowania i rozumienia rzeczywistości wspólnego, wzajemnego bycia bliskich sobie ludzi jako całości znaczącej. Chodzi bowiem o to, aby rzeczywistość rodzinnego życia nie przypominała kolejnej, jak to ujmuje Zygmunt Bauman¹⁹ „widmowej wspólnoty”, gdzie międzyosobowe relacje przybierają postać „przygodnych serii drobnych interakcji”, a nie autentycznego, prawdziwego dialogu.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, wybór, przekł. i wstęp J. Doktor, Warszawa 1992.
- Cierpka A., *Narracyjna tożsamość jednostki a funkcjonowanie systemu rodzinnego*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Kraków 2008.
- Cierpka A., *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Warszawa 2013.
- Gadamer H-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Kraków 1993.
- Harwas-Napierała B., *Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2015.
- Jakobson R., *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, t. 2, wybór i red. Nauk. M.R. Mayenowa, Warszawa 1989.
- Melibruda J., *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1986.
- Płopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Kraków 2005.
- Satir V., *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, przekł. Ł. Ochmańska, M. Trzebiatowska, Gdańsk 2002.
- Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przekł. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer, oprac. nauk. T. Gadacz, Wstęp A. Bielik-Robson, Warszawa 2001.
- Teusz G., *Przez Ty człowiek staje się Ja. Coaching i filozofia dialogu – konstruktywne spotkanie* Studia Edukacyjne, 2017, 43.
- Wolicka E., *Próby filozoficzne. W kręgu wybranych zagadnień „filozofii wieczystej” i współczesnej antropologii*. Kraków 1997.

¹⁹ Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007, s. 88.

AGNIESZKA ROGUSKA

ORCID 0000-0001-9181-1500

*Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny
w Siedlcach*

MŁODZIEŻ W OBSZARZE MEDIÓW LOKALNYCH W POLSCE I NA ŁOTWIE¹

ABSTRACT. Roguska Agnieszka, *Młodzież w obszarze mediów lokalnych w Polsce i na Łotwie* [Young People in the Local Media in Poland and Latvia]. *Studia Edukacyjne* nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 201-208. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.14

The article is aimed to present scientific results based on young people's activity in local media. It becomes even more interesting as the young generation is growing up in the era of global expansion, including media of a wide range scale of influence. This makes it even more interesting to trace how young people in Poland and Latvia understand local media. The research was carried out during three visits to Latvia: twice during an internship at Daugavpils University in 2014 and then at Riga Teacher Training and Educational Management Academy in 2015 and during the Erasmus + Project at Riga Teacher Training and Educational Management Academy in 2015. In the same period, similar studies were conducted at the Department of Humanities at Siedlce University of Science and Humanities. The study comprised a group of 160 young Polish and 108 Latvian university students aged 20-26 and was based on a diagnostic survey method. A survey and a questionnaire survey were used as tools, supported by interviews based on previously prepared tasks. The article discusses issues such as the need for local media functioning, the respondents' most frequently used media and the young people's participation in creating the content and the image of local media.

Key words: social communicating, local media, the youth, local media in Poland, local media in Latvia

Wstęp

W Polsce 2 kwietnia 2015 roku weszła w życie Ustawa o rozwoju lokalnym z udziałem lokalnej społeczności, tworząca podstawy prawne dla rozwoju lokalnego z udziałem społecznym. Jest to nowy instrument rozwoju

¹ Wyniki badań zrealizowane w ramach tematu badawczego pt. *Młodzież akademicka w kontekście aktualnych problemów społecznych w Polsce i Europie* zostały sfinansowane z dotacji na naukę, przyznanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

terytorialnego Unii Europejskiej, wynikający z rozporządzenia unijnego nr 1303/2013. Ustawa ma sprzyjać aktywizacji lokalnej społeczności i włączać ją w podejmowanie decyzji dotyczących rozwoju ich regionu odnośnie na przykład: rozwoju przedsiębiorczości, pielęgnowania i upowszechniania lokalnego dziedzictwa, walki z różnymi formami wykluczenia społecznego². Człowiek funkcjonuje przynajmniej w dwóch przestrzeniach: globalnej i lokalnej. Lokalność w tym tekście rozumiana jest jako najbliższe otoczenie funkcjonowania człowieka, dana społeczność cechująca się bliskością terytorialną, często interpersonalnymi kontaktami oraz rządami władz lokalnych.

Główną przesłanką podjęcia tego właśnie zagadnienia była obserwacja fascynacji młodych ludzi nowoczesnymi technologiami cyfrowymi. W związku z czym, nieco na przekór, zrodziło się pytanie odnośnie aktywności młodych ludzi w obszarze mediów lokalnych.

Media lokalne w opinii młodych Polaków i Łotyszy w świetle badań

Podwaliny teoretyczne badań stanowi teoria konstruktywizmu społecznego. Konstruktywizm jest znany z prac między innymi takich uczonych, jak: Peter Berger, Thomas Luckmann³, Erving Goffman, Michel Foucault, Horst Siebert, Mary Douglas. W teorii konstruktywizmu rzeczywistość społeczną traktuje się jako formę świadomości. Świat jest zbiorem reprezentacji tworzonych przez różne społeczności na własny użytek. Można zatem mówić o procesie interpretacji rzeczywistości społecznej, który jest udziałem wszystkich członków danego społeczeństwa, w tym społeczności lokalnych, a w obrębie nich – młodej generacji. Rzeczywistość nie jest *constans*, a nieustannie tworzona i przetwarzana. Zdaniem A. Gromkowskiej⁴, w tym podejściu teoretycznym, świat istnieje w postaci społecznie skonstruowanych znaczeń. Świadomość ludzka powstaje w wyniku więzi społecznych. Postrzeganie świata, otaczającej rzeczywistości przebiega w procesie następujących reakcji komunikacyjnych, obserwacji, zdobywanych doświadczeń oraz poszerzania zasobów wiedzy o świecie, w tym o najbliższym otoczeniu.

Badania dowiodły, że młodzi respondenci są pewni co do tego, że istnieje ogromna potrzeba funkcjonowania mediów lokalnych. Polacy opowiedzie-

² Ustawa z 20 lutego 2015 roku o rozwoju lokalnym z udziałem lokalnej społeczności, DzU 2015, poz. 378.

³ P.L. Berger T. Luckman, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York 1966.

⁴ A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002, s. 16.

li się w 75%, a Łotysze w 89% za obecnością na rynku medialnym mediów lokalnych. Jest to pocieszające w dobie ogromnego dostępu do wszelkiego rodzaju elektronicznych mediów, w tym mediów z wysoce rozwiniętą technologią, jak Internet, smartfony, tablety, media społecznościowe, czego dowodzą badania⁵. Młodzi ludzie używają ich bardzo często, a nawet nadużywają. Powoduje to dysproporcje w codziennie wykonywanych czynnościach czy sprzyja uzależnieniu od mediów, określanemu epidemią XXI wieku (*21st Century epidemic*).

Młodzi ludzie widzą potrzebę obecności mediów lokalnych w nurcie życia miejscowej społeczności, co jest budujące i dobrze rokuje na przyszłość pod względem ciągłości funkcjonowania mediów lokalnych. Obserwuje się natomiast tendencję odchodzenia od odbioru mediów działających w formie tradycyjnej na korzyść tych umieszczonych w Sieci, czyli na przykład lokalnych portali internetowych, mediów lokalnych on-line.

Z badań przeprowadzonych w 2009 i 2011 roku na grupie ponad 500 osób przez Polskie Badania Internetu, w ramach badania Omnibus Online, wynika, że aż 93% internautów w wieku 18-54 lat wiedzę na temat swojej miejscowości (regionu) czerpie z Internetu. Poszerza się sukcesywnie zakres informacji tam poszukiwanych na temat, na przykład planowanych imprez i wydarzeń, wzrasta odsetek osób dzielących się informacjami o swoim regionie⁶.

Pytanie o znaczenie lokalnych mediów dla miejscowego środowiska społeczno-kulturowego w Polsce i na Łotwie implikowało subiektywną ocenę mediów przez badanych w tej materii. Młodzi ludzie z Polski – 53,7% i Łotwy – 48,1% zadeklarowali, że media lokalne mają duże znaczenie dla obszaru, w którym funkcjonują.

Media w skali mikro pełnią różne funkcje⁷ – od informacyjnej, poprzez interwencyjną, rozrywkową, wzorcotwórczą, aż po edukacyjną i tym podobne. Badania ujawniły istotne znaczenie mediów lokalnych dla ludności

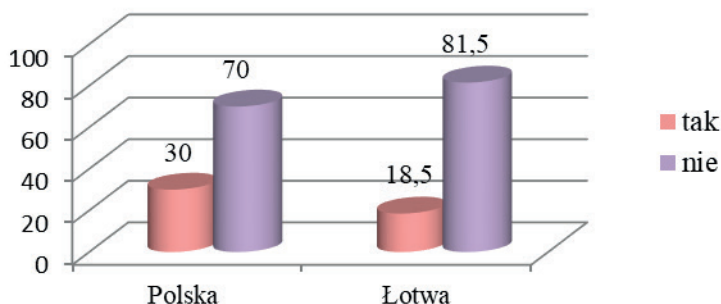
⁵ C. Lincoln, *Social Media Addiction: The Ultimate Guide to Finally Overcoming This Time-Consuming Addiction (Facebook Addiction, Twitter, Instagram, Tumblr, YouTube, Social Networking, Marketing, Dependency)*, Kindle Edition 2013; D.J. Kuss, M.D. Griffiths, *Internet Addiction in Psychotherapy (Palgrave Studies in Cyberpsychology)*, Series Editor: J. Binder, Nottingham 2104; B. Evans, *Beating Life's Four Biggest Addictions: How to Have More Time for the Important Things (addiction, social media, internet, web rehab, life habits, technology, low info diet Book)*, Success First Publishing, Sold by: Amazon Digital Services LLC, 2014.

⁶ H. Zaczekiewicz, S. Pliszka, *Wiadomości lokalne w Internecie. Zawartość i popularność serwisów, profil użytkowników. Polskie badania Internetu*; <http://www.reporterzy.info/1650,internet-zdominowal-informacje-lokalne-telewizja-w-odwrocie.html>, [dostęp: 01.03.2018].

⁷ A. Roguska, *Media globalne – media lokalne. Zagadnienia z obszaru pedagogiki medialnej i edukacji regionalnej*, Kraków 2012, s. 137-146; także, *Telewizja lokalna w upowszechnianiu kultury regionalnej*, Kraków 2008, s. 125-142; W. Chorążki, *Polskie media lokalne i sublokalne 1989-1999*, Zeszyty Prasoznawcze, 1999, 1-2, s. 62.

tam mieszkającej, propagowania i upowszechniania kultury regionalnej oraz poszerzania świadomości społecznej. Jest to optymistycznie prezentująca się wiadomość, podkreślająca duże przekonanie młodych ludzi co do ważności i potrzeby funkcjonowania mediów lokalnych w świecie ekspansji mediów globalnych i świecie medialnym, w którym oni sami są zanurzeni, poddani tak zwanej immersji.

Celem badań było poznanie między innymi zaangażowania młodych ludzi w kreację treści mediów lokalnych, czyli wpływanie na ich kształt i wizerunek. Pod hasłem kreowanie treści rozumie się następujące jej składowe: dostarczanie materiału, udzielanie wywiadu, przygotowywanie strony internetowej, zamieszczanie treści na lokalnym portalu internetowym, branie udziału w przedsięwzięciu lokalnym o różnym charakterze, które było prezentowane w mediach lokalnych i tym podobne.



Ryc. 1. Młodzi ludzie w tworzeniu treści mediów lokalnych (w %) w Polsce i na Łotwie

(źródło: opracowanie własne)

Z danych przedstawionych na wykresie wynika, że kreowanie treści mediów lokalnych przez młodych ludzi zarówno w Polsce, jak i na Łotwie jest dosyć niskie: 30% w Polsce i zaledwie 18,5% na Łotwie. Oznacza to, że badani bardziej nastawieni są na odbiór niż kreację treści. W pytaniach ankietowych otwartych odnośnie uzasadnienia braku aktywności w tej dziedzinie, respondenci nie wypowiedzieli się w tej kwestii. Natomiast, z wywiadów dowiadujemy się o: dostarczaniu materiału do realizacji programu, udzielaniu wywiadu, dawaniu ogłoszeń, wykonywaniu zadań zleconych przez realizatorów mediów lokalnych, obecności w mediach lokalnych z racji zainteresowań, na przykład artystycznych.

Ponadto, badania ujawniły niezbyt wysoką wiarę w poczucie sprawstwa użytkowników mediów lokalnych w kreowanie kształtu i wpływanie na ja-

kość funkcjonowania najbliższego otoczenia. Lepiej pod tym względem od Polaków (34,4%) wypadli młodzi Łotysze, ponieważ 40,7% użytkowników miejscowych mediów opowiedziało się za tym, że użytkownicy mediów lokalnych mają wpływ na kształt i funkcjonowanie najbliższego otoczenia.

65,6% badanych Polaków i 59,3% Łotyszy jest zdania, że użytkownicy mediów lokalnych nie mają wpływu na funkcjonowanie najbliższego otoczenia. Niepokojące jest przekonanie młodych ludzi o ich nieskuteczności poczynań w kwestii wpływania swoją aktywnością za pośrednictwem mediów lokalnych na funkcjonowanie własnego otoczenia. Obie grupy badanych narodowości podobnie argumentowały swoje zdanie w tym względzie. Wskazywali, że z mediów lokalnych korzystają biernie, nie mają zaufania do przekazywanych treści lokalnych i jako jednostki nie wywierają większego wpływu na kształt otoczenia.

Na podstawie powyższych argumentacji możemy wnioskować, że respondenci nie wierzą w moc sprawczą czwartej władzy w postaci mediów lokalnych. Dostrzegają również jej stronnicze przekazy, na przykład reprezentowanie interesów swoich reklamodawców czy też obecnie panujących ugrupowań politycznych. Niektórzy respondenci uważają, że na realny kształt najbliższego otoczenia mają wpływ w głównej mierze władze miast, gmin, powiatów, województw. Zdarzały się również głosy, w których młodzi badani otwarcie pisali, że nie są zainteresowani udziałem w budowaniu wizerunku najbliższego otoczenia i wpływania na opinie odbiorców mediów lokalnych. Wynika to być może z młodego wieku badanych, innego rodzaju zainteresowań, realizacji zadań edukacyjnych, czy podejmowania pierwszej pracy i dbania o jej utrzymanie. Być może, jest to niska świadomość społeczna w kwestiach wyzwań demokratycznych i realizacji praw oraz obowiązków obywatelskich, również w obszarze swojego miejsca bytowania.

Wyjaśnienie tych kwestii wymaga podjęcia badań poszerzonych o tego typu aspekty obecności młodych ludzi w życiu społecznym. Polskie badania pod kątem uczestnictwa młodych ludzi w życiu społecznym, korzystania z praw obywatelskich, czy wypełniania obowiązku wyborczego nie pozostawiają złudzeń.

Frekwencja wyborcza w grupie 18-25 lat jest najniższa w kraju i należy do najniższych w Europie. Najmłodsza część elektoratu głosuje na ok. 20% niższym poziomie niż starsi dorośli (54,1% wyborców w wieku 18-25 wobec 73,1% w wieku 56-65 w 2011 roku). To problem nie tylko w Polsce – w poprzednich wyborach do Parlamentu Europejskiego zagłosowało tylko 29% Europejczyków poniżej 25. roku życia wobec 43% średniej dla całego elektoratu. Jedynie 14% Polaków w wieku 18-24 lata deklaruje duże lub bardzo duże zainteresowanie polityką. To niepokojące dane, ponieważ to właśnie młodzież może wiele zmienić i to od jej aktywności wyborczej i społecznej będzie za-

leżał przyszły kształt polskiego społeczeństwa – czy będzie ono bierne i nieaktywne, czy stanie się prawdziwym społeczeństwem obywatelskim⁸.

W badaniach na przestrzeni lat 1994-2013, zrealizowanych przez Fundację Centrum Badania Opinii Społecznej, a sfinansowanych przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii (KBPN), wśród adolescentów (uczniowie ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych: liceów, techników i zasadniczych szkół zawodowych w wieku 18-19 lat) odnośnie portretu młodych Polaków między innymi względem pojmowania i uczestnictwa w demokracji znalazło wydzźwięk następujący:

Krytycyzm wobec funkcjonowania demokracji i negatywne oceny poszczególnych jej aspektów korespondują z opiniami na temat ogólnej sytuacji w kraju. Poglądy młodzieży w tej kwestii są najgorsze spośród dotychczas notowanych. Większość badanych jest zdania, że sytuacja w Polsce zmierza w złym kierunku (75%), a tylko co dwudziesty (5%) wyraża przeciwną opinię⁹.

Takie przekonanie może skutkować biernością wobec podejmowania inicjatyw obywatelskich, w tym wykorzystania narzędzi w postaci mediów lokalnych do aktywności społecznej.

Meryl Aldridge w swojej książce pisze: media lokalne są popularne, ważne, ale ignorowane. Podkreśla jednocześnie, że przede wszystkim funkcjonujemy w przestrzeni lokalnej¹⁰. Dla wielu ludzi ich najbliższe otoczenie jest bardzo ważne, chcą czuć się odpowiedzialni za podejmowane w ich sprawie decyzje, choć z rzeczywistą aktywnością na rzecz lokalnej społeczności już jest gorzej. Dobrze zorganizowane i aktywne wspólnoty lokalne wywierają wpływ na procesy decyzyjne na szczeblu lokalnym, oddziałują na władze samorządowe, terytorialne, uczestnicząc aktywnie w funkcjonowaniu własnej przestrzeni lokalnej.

Zakończenie

Młodzi są on-line i coraz częściej również media tradycyjne stają się on-line. Medialna przestrzeń globalna tworzy dogodne warunki dla rozwoju mediów lokalnych. W odbiorze mediów lokalnych jest to niezwykle ważne, szczególnie w przypadku młodej generacji, która rzeczywistość internetową

⁸ A. Samel, *Młodzi aktywni? Co zrobić, żeby młodzież brała udział w wyborach i życiu społecznym?* <http://www.ceo.org.pl/pl/sejmmłodziezy/news/mlodzi-aktywni-co-zrobic-zeby-młodzież-brała-udział-w-wyborach-i-życiu-społecznym>, [dostęp: 02.03.2018].

⁹ M. Herrmann, *Młodzież o polityce, demokracji i gospodarce. Ocena funkcjonowania demokracji w Polsce*, [w:] *Młodzież 2013*, Warszawa 2014, s. 52.

¹⁰ M. Aldridge, *Understanding The Local Media*, Maidenhead 2007, s. 1, 2, 7.

postrzega jako naturalne środowisko ich obecności i aktywności. Z przeprowadzonych badań wynika, że informacji lokalnych młodzi polscy i łotewscy respondenci szukają właśnie w medium globalnym, czyli Internecie, z udziałem portali społecznościowych, blogów, komunikatorów, lokalnych mass mediów w sieci i tym podobnych.

Podsumowując, badania dowodzą, że młodzi ludzie w Polsce i na Łotwie dostrzegają potrzebę funkcjonowania mediów lokalnych w ich krajach. Najchętniej korzystają z lokalnych portali internetowych. Respondenci podkreślali znaczenie mediów lokalnych dla ludności tam mieszkającej, propagowanie i upowszechnianie przez nie kultury regionalnej oraz poszerzanie świadomości społecznej. Wyniki badań napawają optymizmem, ale jednocześnie niepokoją, ponieważ brakuje aktywnego włączania się młodych ludzi w funkcjonowanie mediów lokalnych, kreowanie ich wizerunku i jakości przekazów. Młodzi ludzie bardziej nastawieni są na odbiór niż kreację treści. Badania ujawniły średnią wiarę w poczucie sprawstwa użytkowników mediów lokalnych w kreowanie kształtu i wpływanie na jakość funkcjonowania najbliższego otoczenia. Nieco lepiej pod tym względem od Polaków w badaniach zaprezentowali się młodzi Łotysze.

Badania ujawniły jeszcze wartość nie zakładaną wcześniej w badaniach, a wynikłą po analizie zgromadzonego materiału. Dotyczy ona braku edukacji lokalnej. Potrzebna jest nam edukacja globalna, ale jednocześnie zachodzi konieczność także edukacji lokalnej. Te dwa procesy, pola aktywności nie wykluczają się wzajemnie, a przeciwnie – uzupełniają się. Edukacja lokalna i globalna podejmują podobne zagadnienia, z tym że ta pierwsza w przestrzeni mniejszej, bliskiej, jednostkowo oswojonej. Chodzi tu o rozwijanie zdolności myślenia w przestrzeni swojego rzeczywistego, realnego funkcjonowania. Poza tym, o wyposażenie młodzieży w zakres kompetencji nie tylko odnośnie wiedzy o najbliższym otoczeniu, zachodzących tam przemian, ich prawidłowości, ale także kompetencji społecznych, analitycznego i krytycznego poruszania się w przestrzeni publicznej, w tym medialnej. Istotne staje się w tych obszarach edukacji ukazanie związków pomiędzy zakorzenieniem ludzi we wspólnotach lokalnych a ich funkcjonowaniem na poziomie narodowym i globalnym.

BIBLIOGRAFIA

- Aldridge M., *Understanding The Local Media*, Open University Press, Maidenhead 2007.
Berger P.L., Luckman T., *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Harmondsworth, New York 1966.
Chorążki W., *Polskie media lokalne i sublokalne 1989-1999*, Zeszyty Prasoznawcze, 1999, 1-2.

- Evans B., *Beating Life's Four Biggest Addictions: How to Have More Time for the Important Things (addiction, social media, internet, web rehab, life habits, technology, low info diet Book)*, Success First Publishing, Sold by: Amazon Digital Services LLC 2014.
- Gromkowska A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.
- Herrmann M., *Młodzież o polityce, demokracji i gospodarce. Ocena funkcjonowania demokracji w Polsce*, [w:] *Młodzież 2013*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2014.
- <http://www.reporterzy.info/1650,internet-zdominowal-informacje-lokalne-telewizja-w-odwrocie.html>, [dostęp: 01.03.2018].
- Kuss D.J., Griffiths M.D., *Internet Addiction in Psychotherapy (Palgrave Studies in Cyberpsychology)*, Series Editor: J. Binder, Nottingham Trend University, UK 2104.
- Lincoln C., *Social Media Addiction: The Ultimate Guide to Finally Overcoming This Time-Consuming Addiction (Facebook Addiction, Twitter, Instagram, Tumblr, YouTube, Social Networking, Marketing, Dependency)*, Kindle Edition 2013.
- Roguska A., *Telewizja lokalna w upowszechnianiu kultury regionalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Roguska A., *Media globalne – media lokalne. Zagadnienia z obszaru pedagogiki medialnej i edukacji regionalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Samel A., *Młodzi aktywni? Co zrobić, żeby młodzież brała udział w wyborach i życiu społecznym?* <http://www.ceo.org.pl/pl/sejmmłodziezy/news/mlodzi-aktywni-co-zrobic-zeby-mlodziez-brala-udzial-w-wyborach-i-zyciu-spoiecznym>, [dostęp: 02.03.2018].
- Ustawa z 20 lutego 2015 roku o rozwoju lokalnym z udziałem lokalnej społeczności, DzU 2015 poz. 378.
- Zaczkiewicz H., Pliszka S., *Wiadomości lokalne w Internecie. Zawartość i popularność serwisów, profil użytkowników*, Polskie Badania Internetu 2017.

SŁAWOMIR DRELICH

ORCID 0000-0003-0620-893X

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

KRYTYKA WSPÓŁCZESNEGO UNIWERSYTETU WEDŁUG AYN RAND I ALLANA BLOOMA

ABSTRACT. Drelich Sławomir, *Krytyka współczesnego uniwersytetu według Ayn Rand i Allana Blooma* [Ayn Rand and Allan Bloom's Critique of Contemporary Universities]. Studia Edukacyjne nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 209-225. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.15

Ayn Rand and Allan Bloom are among the most well-known American critics of the contemporary universities. They both point out that the crisis of modern university is a reflection of a much broader crisis of contemporary culture. The purpose of this text is to present the arguments of both thinkers, which confirm the diagnosis of the university crisis. In Rand and Bloom's work we can find the characteristics of a number of symptoms of this crisis. The most important are: 1) the political and ideological entanglement of the university environment; 2) all-encompassing skepticism; 3) the lack of a coherent vision of reality; 4) irrationality and departure from reason; 5) the postulate of neutrality and the avoidance of moral judgments; 6) retreat from philosophy and humanistic education.

Key words: university, crisis of culture, irrationality, skepticism

Wprowadzenie

Sentyment Rand i Blooma do uniwersyteckiej wspólnoty

Ayn Rand i Allan Bloom to najbardziej znani amerykańscy krytycy stanu uniwersytetów i edukacji w Stanach Zjednoczonych. Choć często również krytyczni wobec siebie, raczej nieznanymi ze współpracy czy podejmowania tych samych inicjatyw, w wielu zagadnieniach dotyczących jakości kształcenia na amerykańskich uczelniach wyższych zgadzali się, nierzadko prezentując analogiczne wnioski bądź prognozy. Rand była imigrantką z Rosji, która przybyła do Stanów Zjednoczonych kilka lat po rewolucji październikowej,

pochodziła z zamożnej rodziny żydowskich aptekarzy; Bloom pochodził z biednej, robotniczej rodziny z Indianapolis, osiadłej później w Chicago, który dzięki programom stypendialnym ukończył studia. Rand po przyjeździe do Ameryki pracowała w show-biznesie: pisała sztuki teatralne i scenariusze filmowe, później poświęciła się powieściopisarstwu i publicystyce wolnościowej; Bloom zrobił karierę uniwersytecką, studiował w Niemczech i Francji, był związany z uniwersytetami: Yale, Cornell, University of Toronto i University of Chicago. Rand zdobyła sławę jako autorka bestsellerowych powieści *Atlas zbuntowany*¹ i *Źródło*², opowiadania *Hymn*³ oraz esejów i felietonów wydanych w zbiorach: *Cnota egoizmu*, *Nowa koncepcja egoizmu*⁴ oraz *Powrót człowieka pierwotnego*. *Rewolucja antyprzemysłowa*⁵; do najważniejszych dzieł Blooma zalicza się natomiast takie pozycje, jak: *Umysł zamknięty*⁶, *Szekspir i polityka*⁷ oraz *The Republic of Plato*⁸. Rand była publicystką promującą idee wolnościowe i kapitalistyczne oraz antropologiczny indywidualizm, krytykującą rozbudowane struktury państwowe i społeczny konformizm; Bloom usiłował odbudować rolę filozofii we współczesnym społeczeństwie, rozważał miejsce filozofa w życiu publicznym, interesowały go również miłość i przyjaźń, które były tematami jego popularnych prac. Oboje obrali różne drogi życiowe, mieli zdecydowanie odmienne temperamenty, jednak spostrzeżenia Rand i Blooma dotyczące współczesnej edukacji wyższej, jak również wypływające z nich wnioski *a propos* stanu kultury i cywilizacji Zachodu oraz natury ludzkiej sprawiają, że stają się sobie bardzo bliscy. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie owej bliskości intelektualnej Rand i Blooma w dziedzinie ich ocen dotyczących amerykańskiego szkolnictwa wyższego. Kanwą do tekstu stały się dwa fundamentalne dzieła poruszające te zagadnienia, a mianowicie zbiór esejów Rand zatytułowany *Powrót człowieka pierwotnego* oraz studium Blooma noszące tytuł *Umysł zamknięty*, jednakże powstanie tekstu nie byłoby możliwe bez szeregu innych prac obojga autorów, w których podjęli się analizy tychże zagadnień.

To, co łączy Rand i Blooma, to sentyment do uniwersyteckiej wspólnoty w rozumieniu klasycznym oraz przekonanie, że edukacja uniwersytecka stanowi szczególną formę realizacji ludzkiego pędu do wiedzy i mądrości. Ranga edukacji wskazywana jest przez Blooma w jego inspirującej interpre-

¹ A. Rand, *Atlas zbuntowany*, przekł. I. Michałowska, Poznań 2008.

² A. Rand, *Źródło*, przekł. I. Michałowska, Poznań 2007.

³ A. Rand, *Hymn*, przekł. S. Bijak, Poznań 2001.

⁴ A. Rand, *Cnota egoizmu. Nowa koncepcja egoizmu*, przekł. J. Łoziński i in., Poznań 2000.

⁵ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego. Rewolucja antyprzemysłowa*, przekł. Z.M. Czarnacki, Poznań 2003.

⁶ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, przekł. T. Bieroń, Poznań 2012.

⁷ A. Bloom, *Szekspir i polityka*, Kraków 1995.

⁸ A. Bloom, *The Republic of Plato*, Basic Books 1968.

tacji *Państwa* Platona, w której podkreśla on, że „istnieje doskonała harmonia między filozofią a polis oraz między nauką a społeczeństwem”⁹. Oznacza to – jego zdaniem – że „w edukacji liczy się tylko natura, że ludzkie pragnienie wiedzy jest niezmiennie, że należy je tylko odpowiednio pobudzać, że edukacja polega tylko na postawieniu pożywienia na stole”¹⁰. Rand wiąże edukację i rozwój z powstaniem filozofii. Dostrzega, że „człowiek stanął na własnych nogach dopiero w starożytnej Grecji, około dwa i pół tysiąca lat temu. Narodziny filozofii oznaczały początek jego dorosłości”¹¹. Oboje dostrzegają więc ogromną rolę kształcenia, jednakże przemawia przez nich tęsknota do klasycznych kanonów, humanistycznych podstaw i antycznych źródeł uniwersytetu. Oboje stawiają także pytanie, które do dziś wraca w opracowaniach i analizach, a mianowicie:

czy edukacja winna być miejscem kształcącym w technice życia, mającym dostarczać konkretnych umiejętności praktycznych pomocnych w znalezieniu dobrej pracy? Czy może kontemplacyjnym przyswajaniem sobie mądrości i czasem nieustających poszukiwań?¹²

Rand dostrzegała – podobnie jak Bloom – że współczesna degradacja uniwersytetu, a w szczególności

zniszczenia dokonywane w humanistyce, w filozofii, stają się powoli, acz systematycznie, zbyt wielkie. Na skutek których idea uniwersytetu stanie się w niedługim czasie zupełnie niezrozumiała. I niemożliwa do zrozumienia¹³.

Stąd właśnie strach Rand i Blooma o uniwersytet jako nośnik nie tylko wykształcenia, ale przede wszystkim kultury, wartości i ethosu. Z niniejszych rozważań dotyczących krytyki współczesnych szkół wyższych wyłoni się również *a contrario* wyobrażenie obojga myślicieli na temat właściwie – w ich opinii – rozumianego i zorganizowanego uniwersytetu.

Defekt 1: Polityczne uwikłanie zamiast niezależnych poszukiwań

W *Atlasie zbuntowanym* Rand docenia rolę dawnych nauczycieli, którzy nie ulegali współczesnym modom i modelom kształcenia, a „wychowali ludzi, którzy stworzyli ten kraj”¹⁴. Rola nauczyciela jako swego rodzaju przewodnika i mentora, a tym samym szczególna relacja między wykładowcą a studentem, stanowiły fundament akademii. Dlatego właśnie Bloom na-

⁹ A. Bloom, *Interpretive Essay*, [w:] Tamże, s. 309 [przekł. własny].

¹⁰ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 60.

¹¹ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 68.

¹² M.J. Czarnecki, *Co znaczy Uniwersytet?* Dialogi Polityczne, 2007, 7, s. 12.

¹³ M. Polakowski, *O zmierzchu pewnej idei*, Dialogi Polityczne, 2007, 7, s. 52.

¹⁴ A. Rand, *Atlas zbuntowany*, s. 1002.

uczanie przyrównuje do połoźnictwa¹⁵, czyli sztuki wydobywania z ucznia wiedzy, umiejętnego pozwalania mu, aby sam dokonywał odkryć. Taki „nauczyciel woli obiecujące «być może» od niedoskonałego «jest»”¹⁶. Większość współczesnych amerykańskich wykładowców uniwersyteckich – jak przekonują Rand i Bloom – nie spełnia tych kryteriów, a tym samym ich uczniowie i studenci z dużo mniejszym prawdopodobieństwem uzyskają osiągnięcia porównywalne z osiągnięciami ich rodziców czy dziadków. Swoiste kierownictwo intelektualne nauczyciela nad uczniem czy studentem musi być zatem wolne od doktrynerstwa, ideologii i politycznych uwikłań. Paradoksem jest, iż statystyki dotyczące części populacji, która uzyskała wyższe wykształcenie, powinny napawać dumą bądź przynajmniej zadowoleniem. Jednakże, zdaniem Blooma,

wrażenie, że ludność Ameryki jest teraz lepiej wykształcona opiera się na dwuznaczności słowa wykształcenie, czy też na zatartiu rozróżnienia pomiędzy studiami technicznymi i liberalnymi. Wybitny fachowiec od komputerów niekoniecznie posiada większą wiedzę w dziedzinie moralności, polityki i religii niż osoby o znikomym wykształceniu¹⁷.

Autorka *Powrotu człowieka pierwotnego* – po obserwacji wydarzeń studenckiej rewolty w University of California w Berkeley, która rozpoczęła się jesienią 1964 roku – konkluduje, że amerykańskie szkoły wyższe od końcówki lat 60. stały się polem ideologicznej walki, w której w sposób bezdyskusyjny zwycięstwo odniosły środowiska nowej lewicy. To im – zdaniem Rand – udało się uzyskać kontrolę nad programami kształcenia, polityką kadrową oraz rekrutacyjną, tworzenie nowej, zdemokratyzowanej struktury i organizacji uczelni. Co jednak istotne, pod wpływem tychże lewicowych ideologii – jej zdaniem – znalazła się większość wykładowców, którzy stali się istotnym elementem o realnym wpływie na przebudowę uniwersytetu¹⁸.

Rand przypomina, że w trakcie wydarzeń strajków studenckich w Berkeley, ale również w innych amerykańskich szkołach wyższych, nieustannie pojawiał się postulat demokratyzacji zarządzania uniwersytetami oraz konieczności przekazania odpowiedzialności za zarządzanie nimi także tym, którzy dotychczas takiego wpływu byli pozbawieni, między innymi studentom. Autorka *Atlasy zbuntowanego* twierdzi, że „bezpośrednim celem jest najwyraźniej przejęcie uniwersytetów”¹⁹. Po wydarzeniach rebelii lat 60. dochodzi Rand do wniosku, że „ich plan minimum to po prostu stwarza-

¹⁵ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 22.

¹⁶ Tamże, s. 23.

¹⁷ Tamże, s. 71.

¹⁸ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 16-28.

¹⁹ Tamże, s. 25.

nie kłopotów – utrudnianie, zakłócanie, demoralizowanie i niszczenie. Ich plan ostateczny to przejęcie władzy”²⁰. W efekcie zaś „rządy grup nacisku stanowią jedynie preludium, społeczne przygotowanie do rządów gangu”²¹. Również Bloom zwraca uwagę, iż w latach 60. uniwersytety amerykańskie – na wzór niemieckich i francuskich – stały się areną rozprzestrzeniania się wpływów lewicowych ideologów. Początkowo wśród studentów zaczęły powstawać organizacje włączające się w ruch praw obywatelskich i walkę z rasizmem oraz dyskryminacją kolorowych Amerykanów, później wpływy zaczęły budować środowiska feministyczne. Działania ich zmierzały do walki z trzema – jak przywołuje Bloom – kardynalnymi grzechami wrogów egalitaryzmu: rasizmem, seksizmem i elityzmem²². Sami zaś buntujący się studenci jako naczelne narzędzie walki z krytykowanym systemem przyjmowali przemoc i agresję. Co jednak ciekawe, Rand przywołuje, w jaki sposób buntownicy z Berkeley usiłowali tworzyć pseudoteoretyczne rozróżnienie na siłę i przemoc, wskazując jednocześnie, że siła nie jest przemocą i dlatego należy ją traktować jako normalną metodę walki²³. Tym samym, doprowadzono do odwrócenia „moralnego wartościowania – moralne staje się zapoczątkowanie użycia siły, a niemoralne: przeciwstawienie się jej”²⁴. Bloom ubolewa nad biernością wykładowców wobec uczynienia z uniwersytetów pola politycznej walki:

Profesorowie, depozytariusze naszych najlepszych tradycji i najwyższych aspiracji intelektualnych, płaszczyli się przed zwykłą hołotą; publicznie wyznali winę i przeprosili za to, że do tej pory nie rozumieli najważniejszych kwestii moralnych: właściwej postawy w tych kwestiach nauczył ich motłoch; wyrazili wolę zmiany celów uniwersytetu i nauczanych przez siebie treści²⁵.

Rand przypomina, że zachowanie protestujących dowiodło, iż „niektórzy studenci uważali, że mają prawo złamać przepisy, by wymusić zmianę. Ale czyniąc tak, osiągnęli szczyt idealistycznej hipokryzji”²⁶. Po zajściach wymuszono na uniwersytetach zastosowanie zasady *ne bis in idem* – jeśli więc student został uprzednio ukarany prawnie za swoje zachowanie w trakcie protestów, wówczas uczelnia nie może zastosować wobec niego żadnych sankcji wewnętrznych. Jednocześnie domagano się, aby uniemożliwić obciąż-

²⁰ Tamże, s. 39.

²¹ Tamże, s. 40.

²² A. Bloom, *The Crisis of American Democracy and Liberal Education. Collected Essays*, Internet Archive 1986, s. 157-159.

²³ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 44.

²⁴ Tamże, s. 45.

²⁵ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 409.

²⁶ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 27.

żanie protestujących cywilnymi konsekwencjami ich czynów²⁷. Organizatorzy studenckich wystąpień głosili, że „wolność wypowiedzi oznacza wolność działania”²⁸, przyznając sobie tym samym prawo do podejmowania tak radykalnych działań.

Defekt 2: Pułapka sceptycyzmu zamiast poszukiwania pewności

Uniwersytet w jego wersji tradycyjnej miał być instytucją, która uczy młodego człowieka poszukiwania prawdy, jednocześnie zbliżając go do niej. Uniwersytet był zatem postrzegany jako nie tylko instytucja edukacyjna, ale również wspólnota przysposabiająca studenta do rozumienia współczesnego świata. Uniwersytet miał ponadto tego nieokrzesanego młodego człowieka, którym niejednokrotnie targają popędy i pożądlivości, wychować na istotę moralną. Tymczasem – jak wskazują Rand i Bloom – uniwersytet współczesny ani nie skupia się na poprowadzeniu młodych ludzi do prawdy, ani nie bierze na siebie roli wspólnoty, ani nie pragnie wychowywać. Oboje przekonują, że spowodowane to jest przyjęciem przez współczesne uniwersytety paradygmatu radykalnego sceptycyzmu. Rand już w *Cnocie egoizmu* dostrzega, że

gdyby jednak wątplenie i niepewność miały charakteryzować właściwy stan moralny człowieka, gdyby świadectwem cnoty miała być niewiara w siebie i w możliwość polegania na sobie, (...) to moralnym ideałem byłaby choroba umysłowa, a najwspólniejszymi uosobieniami moralności staliby się neurotycy i psychotycy, myśliciele zaś i zdobywcy okazali się grzesznikami²⁹.

Skutkami takiego radykalnego sceptycyzmu są – jak wskazuje Rand – epistemologiczny agnostycyzm, zdeklarowany irracjonalizm oraz etyczny subiektywizm, czyli największe bolączki współczesnych sal wykładowych. Wskazuje ona ponadto, że „nasze czasy są świadkami ostatecznego przesilenia – zbierania pokłosa długiego procesu destrukcji – dokonującego się na końcu drogi wytyczonej przez Kanta”³⁰. Prawda została *de facto* wyeliminowana z uniwersytetu, który przecież został powołany do jej poszukiwania. Według Blooma, skutkuje to tym, że „należy w ogóle wyrzec się przekonania, że ktokolwiek może mieć rację”³¹. Zgodziłby się tutaj na pewno z autorką *Powrotu człowieka pierwotnego*, która w swoim eseju poświęconym studenckim rebeliom lat 60. konkluduje, iż nagle każdy przejaw „intelektualnej pewności” zaczął być traktowany jako „wyraz mentalności dyktatorskiej”³². Bloom

²⁷ Tamże, s. 49.

²⁸ Tamże, s. 45.

²⁹ A. Rand, *Cnota egoizmu*, s. 45-46.

³⁰ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 29.

³¹ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 29.

³² A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 30.

dostrzega, że ów sceptycyzm stał się chorobą całego środowiska uniwersyteckiego i „radikalnie zmienił się sens bycia profesorem”, a to dlatego że „wielu profesorów zaczęło wątpić w wartość tego, czego nauczali”³³. Skoro więc w ową pułapkę sceptycyzmu wpadła uniwersytecka profesura, toteż nie może dziwić fakt, iż w takim duchu kształtowani są młodzi ludzie.

Rand pesymistycznie podsumowuje, że rezultatem ukończenia przez młodego człowieka edukacji we współczesnym uniwersytecie jest wypełnienie

następującym osadem w mózgu: egzystencja jest nieopisaną, niepoznawalną dżunglą, lęk i niepewność są trwałym stanem człowieka, cynizm stanowi oznakę realizmu, a nade wszystko – znamię intelektualisty jest zaprzeczanie istnieniu intelektu³⁴.

Oprócz tego wszystkiego, współczesny uniwersytet nie wyposaża człowieka w odpowiedni bagaż wiedzy i intelektualnych podstaw kultury, w której przyszło mu żyć. Bloom z doświadczeń własnej pracy akademickiej wysuwa wniosek, iż „studenci, którzy przychodzą dziś na uniwersytet, nie mogą się krytycznie ustosunkować do naszej tradycji politycznej, gdyż słabo ją znają, nie mogą też się nią inspirować, gdyż myślą o niej z cynizmem”³⁵. W eseju *Upadek Uniwersytetu* Bloom pisze, że

tradycja uległa degeneracji; opinia publiczna została zniewolona; zanikły idee; literatura coraz trudniej znajduje oddźwięk w życiu naszym i wyrobionego czytelnika; autorzy ulegają rynkowi; wzrosło nasze upodobanie do komunałów, ponieważ doświadczenie i studia nie wykształcają już bogatej, konkretnej świadomości; nauki społeczne skłaniają się coraz bardziej do deterministycznego ujęcia natury człowieka, gdyż coraz mniej wierzymy w wolność jednostki w masowym społeczeństwie egalitarnym³⁶.

Okazuje się, że efektem takiego oddziaływania są ukształtowane „młode istoty pełne chronicznego przerażenia, krzyczące, że nic nie wiedzą i chcące rządzić wszystkim”³⁷. Ani bowiem współczesny uniwersytet, ani cały system edukacji nie zapewniają młodemu człowiekowi właściwej pomocy w wypływających z natury ludzkiej poszukiwaniach prawdy i pewności. Współczesna edukacja ponadto „nie wymaga przyjęcia żadnego niekwestionowanego zespołu przekonań”³⁸. Rand dostrzega, że „niepewność i sceptycyzm są cechami wartościowymi społecznie, sprzyjającymi tolerancji dla różnic, elastyczności, socjalnemu «dopasowaniu» i gotowości do kompromisu”³⁹. Tak skonstru-

³³ A. Bloom, *Upadek Uniwersytetu*, przekł. A. Serafin, Kronos, 2016, 4, s. 245.

³⁴ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 30.

³⁵ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 67.

³⁶ A. Bloom, *Upadek Uniwersytetu*, s. 245.

³⁷ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 29.

³⁸ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 31.

³⁹ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 30.

owany system intelektualnego kształtowania jednostki jest więc jedynie dopasowaniem do realiów demokratycznego, egalitarnego i pluralistycznego społeczeństwa. Apologeci opartej na powszechnym sceptycyzmie organizacji systemu kształcenia przekonują, że

pełną wolność można osiągnąć jedynie wtedy, gdy nie istnieją żadne moralne i polityczne pewniki. Skutecznym sposobem unieszkodliwienia prześladowców jest przekonać ich, że nie wiedzą, czym jest dobro⁴⁰.

Sceptycyzm stanowi więc formę walki z wszystkimi, którzy jakieś zasady przyjmują i wierzą w określony katalog wartości. Bloom przestrzega przed zgubnymi skutkami takiego kształcenia i zachęca, aby przyjrzeć się praktyce uniwersyteckiej, wsłuchać się,

jak profesorowie uczą wasze dzieci, że człowiek nie może być niczego pewien, że jego świadomość nie jest nic warta, że nie może poznać faktów ani praw istnienia, że jest niezdolny do poznania obiektywnej rzeczywistości⁴¹.

Taki manifest programowo-metodyczny współczesnego uniwersytetu może stać się – zdaniem Rand i Blooma – przyczyną zahamowania postępu intelektualnego i naukowego, ale również skutkuje nieznaną przez człowieka swoich korzeni i pochodzenia oraz zatraceniem poczucia ciągłości.

Defekt 3: Rozczłonkowana rzeczywistość zamiast spójnej wizji świata

Zdaniem Blooma uniwersytet upadł, natomiast obecnie jego miejsce zajmuje „multiwersytet” – „pluralistyczny model uniwersytetu pozbawionego naczelnej zasady organizacyjnej”⁴². Ten nowy model uczelni wyższej – multiwersytet – stał się „częścią systemu idei i celów otaczającego go społeczeństwa”, realizującym „użyteczne, wyznaczone przez społeczeństwo cele”⁴³. Współczesny uniwersytet uległ dramatycznemu rozcłonkowaniu: wydziały wchodzące formalnie w jego skład uzyskały niespotykaną dotychczas autonomię, nie funkcjonują już na podstawie solidarnej realizacji jakiegoś jednego określonego celu, często znajdują się wręcz w konflikcie. Zniknęło jednocześnie dotychczasowe przeświadczenie, że wszystkie części są jedynie elementami większej całości⁴⁴. Takie organizacyjno-strukturalne rozcłonkowanie uczelni wyższej sankcjonuje niejako rzeczywiste funkcjonowanie każdego z członów jako odrębnego podmiotu, kierującego się własnymi dążeniami

⁴⁰ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 32.

⁴¹ A. Rand, *Atlas zbuntowany*, s. 698.

⁴² A. Bloom, *Upadek Uniwersytetu*, s. 241. Informacja tłumacza w przypisie 1 tekstu.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ I. Chłodna-Błach, *The Crisis of American Education and Reforms Proposals according to Allan Bloom*, *Studia Gilsoniana*, 2004, 3, s. 261.

i interesami, na własny sposób definiującego proces kształcenia studenta oraz programy nauczania na poszczególnych kierunkach czy też wykładanych przedmiotach. Jednakże, towarzyszy temu również swego rodzaju rozczłonkowanie merytoryczne. Jak bowiem wskazuje Rand, „treści nauczane w tym samym czasie w ramach różnych przedmiotów nie są w żaden sposób wzajemnie powiązane, a często sobie przeczą”⁴⁵. Można więc mówić nie tylko o daleko posuniętej autonomii poszczególnych wydziałów, ale również niezależności kierunków kształcenia, a także wykładowców w ramach poszczególnych przedmiotów. I bynajmniej nie chodzi Rand o krytykę autonomii jako takiej – jako zwolenniczka idei wolności byłaby od tego daleka – ale o autonomiczność, z którą w parze idzie wyraźna separacja poszczególnych członów uniwersyteckiej rzeczywistości. Samodzielność pracy badawczej – w jej opinii – nie musi iść w parze z brakiem jakiegokolwiek wspólnej wizji kształcenia, jaka powinna być celem społeczności akademickiej solidarnie realizowanym, a działania poszczególnych członów akademii winny być względem siebie komplementarne.

Rand i Bloom zgodnie twierdzą, że takie rozczłonkowanie uniwersytetu jest odbiciem analogicznego rozczłonkowania egalitarnego społeczeństwa demokratycznego, które trudno interpretować z perspektywy wielkiej państwowej wspólnoty, w większym zaś stopniu przypomina sumę pomniejszych wspólnot i stowarzyszeń opartych na partykularnych interesach. Demokracja pragnie również ukształtować człowieka takim, jaki w egalitarnej i rozczłonkowanej rzeczywistości społecznej funkcjonowałby sprawnie, a zarazem okazałby się na tyle niekłopotliwy, aby uniemożliwiać dysharmonizację działania demokratycznego państwa. Zatem – jak twierdzi Bloom – charakterystyczny dla demokracji i egalitaryzmu

system edukacyjny, czy się do tego przyznaje, czy nie, chce i potrzebuje stworzyć ludzi obdarzonych takimi upodobaniami, wiedzą i charakterem, które sprzyjają ustrojowi demokratycznemu⁴⁶.

Takimi przymiotami są niewątpliwie tolerancja i zarazem niechęć do wszelkich absolutyzmów, wspomniany już sceptycyzm oraz nieufność względem wszelkich potencjalnych autorytetów. Rand wskazuje, że współcześni kolektywiści – tak określa zwolenników między innymi różnorodnych ruchów lewicowych – rezygnują z uznawania jakichkolwiek autorytetów indywidualnych, natomiast cechy autorytetu przyznają zbiorowościom, względem których jednostka powinna wykazać pokorę i uległość⁴⁷. Bloom

⁴⁵ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 98.

⁴⁶ A. Bloom, *Upadek Uniwersytetu*, s. 30.

⁴⁷ A. Rand, *Cnota egoizmu*, s. 157.

dostrzega, że paradoksalnie w egalitarnym społeczeństwie nawet „rodzice nie posiadają autorytetu prawnego i moralnego, którym cieszyli się w Starym Świecie”⁴⁸, jednocześnie „nauka moralna w rodzinie sprowadza się obecnie do wpojenia absolutnego minimum reguł zachowań społecznych”⁴⁹. Rand stwierdza, że rezygnacja – tak w rodzinie, jak też w ramach systemu edukacyjnego – z kształcenia w duchu wartości skutkuje *de facto* zezwierzeniem człowieka⁵⁰. Autorytet w egalitarnych społeczeństwach niejednokrotnie jest utożsamiany – szczególnie zaś przez młodych ludzi – z absolutyzmem, natomiast „tym, czego nauczono ich się obawiać w absolutyzmie, jest nie pomyłka w ocenie, lecz nietolerancja”⁵¹. Bloom oczekuje, aby każdy nauczyciel miał świadomość, że „niemal każdy student przychodzący na uniwersytet sądzi, a przynajmniej tak mu się wydaje, że prawda jest względna”⁵². Młodzi ludzie tak ukształtowani – z rozczłonkowaną wizją świata – wymagają wyjątkowego podejścia. Należy bowiem

uświadomić im, że ich preferencje są jedynie przypadkowym wytworem miejsca i czasu⁵³ oraz że z wielką subtelnością i energią telewizja wkracza nie tylko do pokoju, ale także w gusta starych i młodych, odwołując się do tego, co sprawia natychmiastową przyjemność, a podkopując wszystko, co w jej doznawaniu przeszkadza⁵⁴.

Celem zasadniczym powinno być więc przynajmniej podjęcie próby przezwyciężenia tego intelektualnego rozczłonkowania, skłonienie młodych lu-

⁴⁸ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 70. Nathaniel Branden, jeden z najbliższych współpracowników Rand, w jednym ze swoich esejów wskazuje przykład współczesnych rodziców, którzy starają się wychowywać swoje dziecko w duchu relatywizmu, sceptycyzmu i nihilizmu: „Co powiedzieć o dziecku, które przerażone cofa się w autystyczne odludzie, gdyż nie może sobie poradzić z naukami rodziców, którzy powiadają mu, że z natury jest winne, że ciało jest źródłem zła, myślenie jest grzechem, stawianie pytań bluźnierstwem, wątpienie przejawem deprawacji, ono zaś musi wykonywać nakazy nadzmysłowego ducha, inaczej bowiem na wieki wieków będzie płonęło w piekle?” N. Branden, *Zdrowie umysłowe versus mistycyzm i samopoświęcenie*, [w:] A. Rand, *Cnota egoizmu*, s. 48.

⁴⁹ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 73.

⁵⁰ W eseju *Etyka absolutna* Rand podkreśla, że zwierzęta kierują się automatyzmami, zaś człowiek zawsze musi dokonać racjonalnego wyboru hierarchii wartości, które staną się dla niego celami ultimatywnymi i zdefiniują jego drogę życiową: „Człowiek nie posiada automatycznego systemu przetrwania. Nie ma automatycznie wyznaczonego kierunku postępowania ani automatycznego zbioru wartości. Jego zmysły nie podpowiadają mu automatycznie, co jest dla niego dobre, a co złe, co przyniesie korzyść jego życiu, a co mu zagrazi, jakie cele powinien realizować i za pomocą jakich środków, od jakich wartości zależy jego życie i jakiego postępowania one wymagają”. A. Rand, *Cnota egoizmu*, s. 19.

⁵¹ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 29.

⁵² Tamże, s. 28.

⁵³ Tamże, s. 34.

⁵⁴ Tamże, s. 70.

dzi do bardziej krytycznego podejścia wobec systemu, w którym przyszło im się kształcić i wychowywać.

Defekt 4: Religia irracjonalności zamiast przewodnictwa rozumu

Rand twierdzi, że „od czasu gdy Kant oddzielił rozum od rzeczywistości, jego intelektualni następcy pilnie poszerzali tę przepaść”⁵⁵. Wrogość do rozumu jest – według niej – szczególnym znakiem wielu dwudziestowiecznych ruchów społecznych, które jednakowoż wielokrotnie przedstawiają się jako deklaratywnie racjonalistyczne. Tymczasem jednak lewicowi bojownicy rebelii lat 60. „ogłosili moralną wyższość «instynktów», popędów i uczuć oraz poznawczą moc żołądków, mięśni, nerek, serc i krwi. Była to rewolta bezgłowych ciał”⁵⁶. Rand podkreśla, że fakt odrzucenia rozumu przez autorów i uczestników studenckiej rebelii doprowadził w istocie do rozlania się przemocy⁵⁷. Zarówno Rand, jak też Bloom, broniąc rozumu i ludzkiej racjonalności, powołują się na racjonalistyczne źródła filozofii klasycznej. Bloom podkreśla, że właśnie u starożytnych mamy do czynienia z prymatem rozumu i cnoty nad uczuciami⁵⁸. Dwudziestowieczna lewica domaga się – wedle Rand – zerwania z tym prymatem i dowartościowania uczuć. Dostrzega ona, że porzucenie rozumu w sposób szczególny uderza w uniwersytet jako instytucję i wspólnotę, w której rozum jako narzędzie zyskał szczególną rangę, stając się jednocześnie instrumentem umożliwiającym poznanie. Autorka *Powrotu człowieka pierwotnego* przestrzega przed „antyracjonalną indoktrynacją”, która – jej zdaniem – „odbywa się w formie jednostronnie zniekształconego doboru tematów, mistyczno-altruistyczno-kolektywistycznych sloganów i propagowania wyższości emocji nad rozumem”⁵⁹. Bloom ukazuje odejście od rozumu jako proces szerszy, obejmujący nie tylko uniwersytety amerykańskie, ale całe społeczeństwa egalitarnej demokracji. Rozumie, że

dla narodów współczesnych, które w większym stopniu niż dawne opierają się na rozumie, kryzys uniwersytetu, siedliska rozumu, jest bodaj najpoważniejszym kryzysem, któremu muszą stawić czoło⁶⁰.

Rand stawia sprawę bardzo mocno: domaga się, aby każdy student, który deklaruje odrzucenie rozumu, został wydalony z uniwersytetu jako osoba, która podważa w ogóle uniwersytecki *ethos*, zapominając lub nie będąc świadomym, iż „rozum i moralność to jedyne rodzaje broni, od których zależy

⁵⁵ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 29.

⁵⁶ Tamże, s. 31.

⁵⁷ Tamże, s. 38.

⁵⁸ Zob. A. Bloom, *Romeo i Julia*, Kronos, 2011, 3, s. 46.

⁵⁹ Tamże, s. 99.

⁶⁰ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 26.

bieg historii” i dlatego „nie można się spierać z ludźmi, którzy sami przyznają, że są irracjonalistami”⁶¹. Każda dyskusja – również każdy spór – wymagają przecież posługiwania się rozumem i odwołania się do jego potęgi. To sprawia, że Rand nie widzi pola do konsensusu między obrońcami a wrogami rozumu i racjonalności. Nie ma bowiem żadnego sposobu na znalezienie „złotego środka” między człowiekiem racjonalnym a człowiekiem pierwotnym – odwrót bowiem od rozumu nie jest niczym innym, jak „powrotem człowieka pierwotnego”.

Defekt 5: Iluzja neutralności zamiast rzetelnej oceny moralnej

Rand i Bloom zgodnie wskazują, że rewolta studencka na amerykańskich uniwersytetach powiodła się i udało się wprowadzić wiele oczekiwanych przez środowiska nowej lewicy zmian zarówno merytoryczno-programowych, jak też organizacyjno-strukturalnych. W pewnym stopniu przyzwolenie na tak radykalne zmiany wyniknęło z – jak twierdzi Rand – tchórzostwa administratorów szkół wyższych i przyjętej przez nich polityki moralnej neutralności⁶². Zarządzający uniwersytetami, a także większość kadry profesorskiej zdecydowała się na przyjęcie postawy neutralnej i niewłączanie się w dyskusję na temat przewidywanych zmian, kiedy były one już przesądzone. Takim milczącym niejako sposobem pozwolono, aby uniwersytety zostały zdominowane przez kulturowy relatywizm i dogmatyczny sceptycyzm⁶³. Bloom zgadza się w tych ocenach z Rand, podkreślając, że niewątpliwie tym, co łączy wszystkich współczesnych studentów niezależnie od ich pochodzenia jest relatywizm i dążenie do zaprowadzenia powszechnej równości⁶⁴. Postulat neutralności wymusza, aby w ramach uniwersytetu nie dokonywano żadnych rozróżnień między studentami, aby również nie podlegały ocenie ich postawy moralne. Uniwersytet miał stać się miejscem sterylnym pod względem aksjologicznym, jednakże paradoksalnie okazało się, że sama „odmowa czynienia rozróżnień” stała się nowym nakazem moralnym, zaś jej przeciwieństwem – dyskryminacja. Bloom dobitnie podkreśla, że „ten obłąkańczy pogląd oznacza, że człowiekowi nie wolno odnajdywać w innych dobra i go chwalić, gdyż odkrycie dobra to jednocześnie odkrycie zła i pogarda dla niego”⁶⁵. Rand i Bloom domagają się w murach uniwersytetu nie tylko rzetelności naukowej, ale również uczciwości intelektualnej i prostolinijności moralnej.

⁶¹ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 60.

⁶² Tamże, s. 36.

⁶³ I. Chłodna-Błach, *The Crisis of American Education*, s. 263.

⁶⁴ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 28.

⁶⁵ Tamże, s. 35.

Tak zadeklarowana neutralność moralna sprawia, że uniwersytet traci możliwość zdefiniowania i propagowania pozytywnych wzorców moralnych, które dotychczas stanowiły niezwykle istotne narzędzie kształtowania postaw moralnych w młodych ludziach. Bloom interpretuje taką wrogość wobec transparentnego wskazywania postaw perfekcjonistycznych jako przejaw radykalnego egalitaryzmu, daleko wychodzącego poza sferę równości formalnej. Przestrzega, iż

pogarda dla heroizmu to tylko jedna z wersji błędnie pojmowanej zasady demokracji, która odmawia ludziom wielkości i postuluje, aby każdy czuł się dobrze we własnej skórze, nie musząc cierpieć niepochlebnych dla siebie porównań⁶⁶.

Takie podejście uniemożliwia jednak moralne kształtowanie młodego człowieka, a *de facto* skutkuje bezkrytycznym przyzwoleniem i bezmyślną akceptacją wszelkich jego wyborów. Przypomina, że przecież

bycie moralnym wiąże się z przewycięzaniem samego siebie, czego nie wymaga bycie mądrym i pięknym czy uzewnętrznianie innych przymiotów uchodzących za godne pozazdroszczenia. Z tego też powodu moralne postępowanie budzi tak wielki szacunek i dlatego tak wielka jest pokusa, by je naśladować⁶⁷.

Zinstytucjonalizowana neutralność będąca pokłosiem radykalnie pojmowanego egalitaryzmu skutkuje również takim planowaniem programów nauczania przedmiotów akademickich, aby „wymusić na studentach konstatację, że istnieją inne światopoglądy, a światopogląd zachodni nie jest od nich lepszy”⁶⁸. Rand i Bloom nie mają wątpliwości, że wychowanie w takim duchu sprawia, że młodzi ludzie przestają odczuwać szczególny związek ze swoim dorobkiem kulturowym, a jednocześnie coraz gorzej radzą sobie ze zrozumieniem procesów historycznych i rozwoju cywilizacyjnego. Przyjęta strategia wydaje się całkiem logiczna i skuteczna, bo przecież – wedle postulatów radykalnych ruchów lewicowych – „młodzieży należy wpoić uszanowanie innych sposobów życia. Najłatwiej to osiągnąć, jeżeli uczniom obojętna jest prawdziwa treść tych sposobów życia”⁶⁹. Sprzyja także wzbudzanie obojętności względem własnego dorobku kulturowego. Nowy uniwersytet coraz

⁶⁶ Tamże, s. 81.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Tamże, s. 43.

⁶⁹ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 41. Autor ten dowodzi jednak, że taka strategia jest ze wszech miar błędna, a może nawet naiwna. Dowodzi, że „równa dla wszystkich ochrona prawna nie chroni człowieka od pogardy i nienawiści jako Żyda, Włocha czy Murzyna”. Tamże, s. 35. Podkreśla, że prawdziwe wychowanie w duchu szacunku i tolerancji nie może być nigdy realizowane poza wychowaniem moralnym, którego elementem zawsze musi być kształtowanie umiejętności podejmowania moralnych decyzji i oceniania postaw.

bardziej oddala się tym sposobem od swojego tradycyjnego wzorca, bo przecież – jak podkreśla Bloom – wyłaniająca się między dyskutantami „różnica poglądów powinna rodzić pytanie, który pogląd jest prawdziwy, a nie rezygnację z pojęcia prawdy”⁷⁰.

Defekt 6: Pogarda dla filozofii zamiast humanistycznego wykształcenia

Paradoksalnie największe symptomy kryzysu uniwersytetu Bloom dostrzega na wydziałach humanistycznych, które w ostatnich latach zostały zdominowane przez historycyzm i relatywizm, a powszechnym zjawiskiem stał się deficyt dla poszanowania wszelkich tradycji oraz dominacja kultu użyteczności⁷¹. Wyrugowano właściwie z większości humanistycznych kierunków filozoficzny namysł nad największymi egzystencjalnymi pytaniami, jakie w całej historii naszej cywilizacji stawiał sobie człowiek. Rand wykazuje, że zwolennicy użytecznościowego czy pragmatycznego traktowania edukacji uniwersyteckiej

nie zauważają, że tylko jedna dziedzina myśli pozwala ludziom radzić sobie z problemami o tak wielkiej skali, że tylko ona ma zdolności integrowania i jednoczenia ludzkiego działania; nie zważają, że tą dziedziną jest filozofia, której oni właśnie powierzyli zadanie dezintegracji i niszczenia ich pracy⁷².

Wiele wydziałów filozoficznych – nie tylko w Stanach Zjednoczonych – ograniczyło refleksję filozoficzną do obszaru tak zwanej filozofii analitycznej oraz badań semiotycznych. Autorka *Powrotu człowieka pierwotnego* zauważa, że „zwolennicy analizy lingwistycznej stwierdzają, że zadaniem filozofii nie jest rozpoznawanie uniwersalnych zasad, ale wyjaśnianie ludziom, co mają na myśli, gdy używają języka”⁷³. To niespotykane jak dotychczas samoograniczenie pola badań i dociekań filozoficznych. Właśnie jako reakcję na temu podobne zjawiska – dostrzegalne zresztą jeszcze przed rebelią lat 60. – Rand podjęła się twórczości prozatorskiej, a w swoich powieściach i opowiadaniach zachęcała przede wszystkim młodych ludzi do podejmowania namysłu filozoficznego, oferując im jednocześnie alternatywną formę filozoficznej edukacji⁷⁴.

Współczesne uniwersytety ponoszą ponadto jeszcze jedną porażkę: nie wdrażają młodych ludzi w kulturę książki. Szczególną ranę zaniechanie to uzyskuje – z oczywistych względów – w praktykach wydziałów humanistycznych. Bloom stwierdza dobitnie, że

⁷⁰ Tamże, s. 48.

⁷¹ I. Chłodna-Błach, *The Crisis of American Education*, s. 261.

⁷² A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 37.

⁷³ Tamże, s. 29.

⁷⁴ R.L. Powell II, *Ayn Rand's Heroes: Between and Beyond Good and Evil*, Electronic Thesis, Treatises and Dissertations, Florida State University Libraries 2006, s. 22.

młodzi Amerykanie po prostu nie lubią już czytać, a zatem nie czytają. Nie ma już kanonicznych książek, które by ich kształtowały, przez pryzmat których postrzegaliby rzeczywistość, które kształtowałyby ich światopogląd⁷⁵.

Lektury stanowiły dotychczas niezwykle istotny czynnik uczestnictwa w kulturze, a zarazem przyswajania kultury. Zdaniem Blooma, „zaniechanie lektury dobrych książek zarazem osłabia zmysł widzenia i umacnia najzgubniejszą z naszych skłonności – przekonanie, że nie istnieje nic prócz «tu i teraz»”⁷⁶. Rand wskazuje ponadto, że mamy *de facto* do czynienia z systematycznym zanikiem umiejętności czytania wśród współczesnych dzieci, młodzieży i studentów⁷⁷. Zjawisko to stanowi konsekwencję systematycznego rugowania z systemu kształcenia powszechnego elementów edukacji humanistycznej. Bloom i Rand nie zgadzają się z tezą, jakoby do prawdziwego i pełnego zrozumienia naszej kultury wystarczyły najnowsze twory kultury popularnej, na przykład filmy. Krytycy Blooma podnoszą, że tak samo jak większość filmów nie zasługuje, by być oglądanymi, tak też większość książek nie zasługuje, by je czytać⁷⁸. Kiedy jednak Rand i Bloom mówią o czytaniu, wówczas na myśli mają raczej obcowanie z literaturą, która weszła do kanonu klasyki kultury europejskiej i amerykańskiej. Bloom wyjaśnia, że

choć byłoby głupotą sądzić, że wiedza książkowa wystarczy za całą edukację, jest ona zawsze konieczna, zwłaszcza w czasach, kiedy samo życie dostarcza niewielu godnych naśladowania wzorców człowieczeństwa⁷⁹.

Lektura książek pozwala również ukształtować w uczniu czy studencie szereg umiejętności, jak chociażby odróżnianie zagadnień ważnych od nieważnych czy problemów centralnych od marginalnych⁸⁰.

Zakończenie

Stan uniwersytetów jako przejaw przemian kulturowych

Rand i Bloom niezwykle krytycznie oceniają stan współczesnych uniwersytetów amerykańskich. Niezależnie od tego, że ich oceny mają charakter stosunkowo zachowawczy, wypływają niewątpliwie z konserwatywnego światopoglądu i głębokiego przywiązania do klasycznej filozofii i humanistycznych tradycji akademii, to jednak warto w głosy te się wsłuchać, chociaż-

⁷⁵ A. Bloom, *Upadek Uniwersytetu*, s. 241.

⁷⁶ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 78.

⁷⁷ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 97.

⁷⁸ S. Cavell, *Who Disappoints Whom?* Critical Inquiry, 1989, 15, s. 609-610.

⁷⁹ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 24.

⁸⁰ A. Bloom, *The Crisis of American Democracy*, s. 120.

by dlatego, że we współczesnych Stanach Zjednoczonych coraz częściej do prezentowanej przez nich argumentacji się wraca. Blooma krytyka uniwersytetu jest tożsama z jego krytyką stanu Ameryki⁸¹. Tak samo zresztą widzi to Rand, według której „kraj w całości stanowi odzwierciedlenie stanu uniwersytetów”⁸². Tym samym, jeśli uniwersytety jako twierdzą „rozumu, wiedzy, uczoności cywilizacji” skapitulują, to skapituje również cały kraj⁸³. Można więc potraktować krytykę współczesnego uniwersytetu według Rand i Blooma jako asumpt do refleksji – nawet bardzo pesymistycznej i wręcz oskarżycielskiej – nad stanem współczesnej kultury i kondycją współczesnego człowieka. Z dużym prawdopodobieństwem defekty współczesnego uniwersytetu, które zostały powyżej scharakteryzowane, można by również przenieść na negatywne aspekty funkcjonowania współczesnych społeczeństw demokratycznych, a tym samym – negatywne zjawiska kulturowe. Bloom stwierdza jednoznacznie, że stan amerykańskich uniwersytetów dowodzi jedynie, że „relatywizm kulturowy przewyciężył imperializm intelektualny Zachodu, czyli jego roszczenia do uniwersalizmu”⁸⁴. Można by domyślać się z tego stwierdzenia, że „wojna o uniwersytety” została już przegrana. Jednakże ani Bloom, ani Rand nie są w swoim pesymizmie aż tak radykalni.

Nie wiedzą, niestety, w jaki sposób zmienić postawy studentów, którzy przy wyborze uczelni i kierunku studiów kierują się pragmatyzmem promowanym przez współczesne społeczeństwa konsumpcyjne, funkcjonujące w warunkach gospodarki wolnorynkowej. Studenci ci w wyborach przedmiotu studiów jako zasadniczy cel stawiają swoją przyszłą karierę zawodową; nie kieruje nimi pragnienie „wzrostu duchowego”. Natomiast, uniwersytety umożliwiają tymże studentom odbycie studiów ograniczonych jedynie do przyswojenia sobie technicznej strony funkcjonowania wybranego sektora życia, gdyż w zdemokratyzowanym uniwersytecie oferuje się studentom dziesiątki dyscyplin, które uzyskały równorzędny status, choć niekoniecznie wszystkie taki mieć powinny⁸⁵. Do zmiany *status quo* – bo jednak zarówno Rand, jak i Bloom dostrzegają jeszcze jakąś szansę – potrzeba ukształtowania się ruchu, który podejmie się długiego marszu ku odtworzeniu tego, co zostało utracone. Rand jest pewna, że

pod nieobecność intelektualnej opozycji idee rebeliantów będą stopniowo podlegać kulturalnej absorpcji. Nie kwestionowane absurdy dnia dzisiejszego jutro staną się akceptowanymi sloganami⁸⁶.

⁸¹ C.G. Ryn, *Allan Bloom and Straussian Alienation*, Humanitas, 2012, XXV, 1-2, s. 18.

⁸² A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 40.

⁸³ Tamże, s. 44.

⁸⁴ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 47.

⁸⁵ I. Chłodna-Błach, *The Crisis of American Education*, s. 262.

⁸⁶ A. Rand, *Powrót człowieka pierwotnego*, s. 56.

Wskazuje jednocześnie, że „znajdujemy się dzisiaj na intelektualnej ziemi niczyjej, a o przyszłości przesądzą ci, którzy odważą się ruszyć z okopów *status quo*”⁸⁷. Bloom twierdzi, że „dzisiejsze uniwersytety jako instytucje wy rządząją ogromną krzywdę naturze ludzkiej”⁸⁸. Aby proces ów zatrzymać, konieczne jest ukształtowanie się świadomej tych negatywnych zmian opo zycji, która będzie gotowa do długiej walki z obrońcami „multiwersytetu”.

BIBLIOGRAFIA

- Bloom A., *The Republic of Plato*, Basic Books, New York 1968.
Bloom A., *The Crisis of American Democracy and Liberal Education. Collected Essays*, Internet Archive 1986.
Bloom A., *Szekspir i polityka*, Wydawnictwo Arcana, Kraków 1995.
Bloom A., *Romeo i Julia*, Kronos, 2011, 3.
Bloom A., *Umysł zamknięty*, przekł. T. Bieroń, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2012.
Bloom A., *Upadek Uniwersytetu*, przekł. A. Serafin, Kronos, 2016, 4.
Branden N., *Zdrowie umysłowe versus mistycyzm i samopoświęcenie*, [w:] A. Rand, *Cnota egoizmu. Nowa koncepcja egoizmu*, przekł. J. Łoziński i in., Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2000.
Cavell S., *Who Disappoints Whom?* Critical Inquiry, 1989, 15.
Chłodna-Błach I., *The Crisis of American Education and Reforms Proposals according to Allan Bloom*, Studia Gilsoniana, 2004, 3.
Czarnecki M.J., *Co znaczy Uniwersytet?* Dialogi Polityczne, 2007, 7.
Polakowski M., *O zmierzchu pewnej idei*, Dialogi Polityczne, 2007, 7.
Powell II R.L., *Ayn Rand's Heroes: Between and Beyond Good and Evil*, Electronic Thesis, Treatises and Dissertations, Florida State University Libraries 2006.
Rand A., *Cnota egoizmu. Nowa koncepcja egoizmu*, przekł. J. Łoziński i in., Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2000.
Rand A., *Hymn*, przekł. S. Bijak, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2001.
Rand A., *Powrót człowieka pierwotnego. Rewolucja antyprzemysłowa*, przekł. Z.M. Czarnecki, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003.
Rand A., *Źródło*, przekł. I. Michałowska, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2007.
Rand A., *Atlas zbuntowany*, przekł. I. Michałowska, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2008.
Ryn C.G., *Allan Bloom and Straussian Alienation*, Humanitas, 2012, XXV, 1-2.

⁸⁷ Tamże, s. 58.

⁸⁸ A. Bloom, *Upadek Uniwersytetu*, s. 249.

ARTUR ALEKSIEJUK

ORCID 0000-0002-5827-6048

*Chrześcijańska Akademia Teologiczna
w Warszawie*

LEW TOŁSTOJ – PREKURSOR PEDAGOGIKI NOWEGO WYCHOWANIA W ROSJI

ABSTRACT. Aleksiejuk Artur, *Lew Tołstoj – prekursor pedagogiki Nowego Wychowania w Rosji* [Leo Tolstoy – Precursor of New Education Pedagogy in Russia]. *Studia Edukacyjne* nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 227-240. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.16

Interest in New Education Pedagogy is currently experiencing its renaissance. The solutions suggested by alternative education, which emphasise the development of students' individual skills and also addressing their needs and interests seem to be better suited to present times. The pedagogy of New Education, which places children in the centre of the educational and formation process, undoubtedly has much to offer. When reflecting on contemporary methods of making use of the achievements of New Education, it is worth going back to its origins, even to those little known or even forgotten and almost absent in current academic discourse as exemplified by the pedagogical reflection of the outstanding Russian intellectual and novelist, Leo Tolstoy (1828-1910). This article is dedicated to recalling the basic educational and formational intuitions of this exceptional figure. This seems to be intentional for at least three reasons. First, as Sergiusz Hessen stated, it was Tolstoy who laid the groundwork for the New Educational pedagogy in Russia, which was referred to there as Free Education. Secondly, Leo Tolstoy's pedagogical views and initiatives in the spirit of New Education, if establishing a school in Yasnaya Polyana can be acknowledged as such, appeared almost half a century earlier than John Dewey's *My Pedagogic Creed* Ellen Key's *The Century of the Child*. Finally, and equally as important, the 190's anniversary of Leo Tolstoy's birth will be celebrated next year.

Key words: Leo Tolstoy, New Education, Free Education, Russian pedagogy of the 19th century

Zainteresowanie pedagogiką Nowego Wychowania przeżywa obecnie swój renesans¹. W konfrontacji z praktykowaną w większości instytucji kształcących dzieci i młodzież metodologią tradycyjną, rozwiązania proponowane przez pedagogikę niedyrektywną wydają się lepiej dopasowane do obecnych czasów.

¹ *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Z. Melosik, Kraków 2013.

Tajemnica niezmienności dążeń reformatorskich, w tym również tych, związanych z ruchem alternatywnej edukacji, tkwi (...) w coraz silniej odczuwanej przez szeroko pojmowanych wychowawców potrzeby odstąpienia od odczłowieczających struktur i praktyk edukacyjnych na korzyść rzeczywistej, a nie tylko deklarowanej humanizacji procesu kształcenia i wychowania. Stąd też najprawdopodobniej tak szerokie zainteresowanie, tak wielu pedagogów, problematyką wielości dróg wiodących do edukacyjnego i wychowawczego powodzenia².

Pedagogika Nowego Wychowania, stawiająca na rozwój indywidualnych zdolności ucznia, wspierająca jego kreatywność, umiejąca dostrzec w nim twórcę, a nie tylko naśladowcę, jest tutaj bez wątpienia koncepcją wartą zainteresowania. Sprzeciwiając się przesadnemu intelektualizmowi i formalizmowi dydaktycznemu szkoły tradycyjnej, przedstawiciele ruchu Nowego Wychowania podkreślali konieczność uwzględnienia w procesie pedagogicznym właściwości duchowych i psychicznych dziecka, jego indywidualnych potrzeb i zainteresowań. W ten sposób stawiając je w centrum procesu wychowania i kształcenia, wyraźnie dawano do zrozumienia, że traktowanie dziecka wyłącznie jako elementu jednakowej „uczniowskiej masy”, której przeznaczeniem jest bycie urobionym do konsystencji pożądanej i oczekiwanej przez aktualnie obowiązujący system polityki oświatowej, jest nie tylko nieskuteczne, ale nawet szkodliwe.

Mówiąc o pedagogice Nowego Wychowania, należy sięgnąć do jej początków. Warto zauważyć, że miała ona swoje różne odsłony i w odmienny sposób ją określano. W Europie, za sprawą francuskiego socjologa i pedagoga Edmunda Demolinsa (1852-1907), ruch ten nazwano Nowym Wychowaniem³. Na Starym Kontynencie używano także innych określeń, jak: pedagogika reformy, nowa szkoła, szkoła na miarę dziecka, szkoła aktywna, szkoła pracy, szkoła twórcza, szkoła życia. W Stanach Zjednoczonych Nowe Wychowanie określano zaś mianem progresywizmu⁴.

Pierwsi przedstawiciele ruchu Nowego Wychowania nie ukrywali, że czerpali swoje inspiracje z naturalistycznych idei Jana Jakuba Rousseau⁵. Chociaż nowe idee zwiastujące powstanie nowego kierunku w pedagogice pojawiły się już pod koniec XIX wieku, najpierw w Anglii, potem zaś we

² R. Nowakowska-Siuta, *Słowo wstępne*, [w:] *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*, red. R. Nowakowska-Siuta, Kraków 2014, s. 11-12.

³ E. Demolins, *Nowe wychowanie*, przekł. J.W. Dawid, Warszawa 1900.

⁴ C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, Warszawa 2006, s. 31-46; S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 281.

⁵ S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego Wychowania*, s. 286; S. Kot, *Historia wychowania*, t. II, Warszawa 1996, s. 10-25; J. Legowicz, *Pedagogika francuskiego naturalizmu*, [w:] *Historia wychowania*, t. I, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 612-614, 620.

Francji, Szwajcarii i Niemczech⁶, ogromną rolę w torowaniu drogi Nowemu Wychowaniu odegrała dopiero książka autorstwa szwedzkiej pisarki i pedagoga Ellen Key (1849-1926), zatytułowana *Stulecie dziecka*.

W sposób sugestywny – pisze Kazimierz Sośnicki – autorka głosi w niej zasadę prymatu dziecka w życiu rodzinnym i społecznym (...). Naczelnym hasłem ma się stać wolność indywidualizmu dziecka i jego swobodne wychowanie. Wszelkie środki przymusowe w jego wychowaniu: polecenia, nakazy, kary mają być usunięte na rzecz wolności i miłości dziecka. Dlatego też nie może istnieć ani systematyczna nauka, ani wychowanie religijne, ani sala szkolna. Całe wychowanie zapełnia wolna działalność dziecka, zabawa, zajęcia na polu, na boisku sportowym, w ogrodzie, w polu, w warsztacie. Wychowanie to oparte jest na poszanowaniu dziecka i jego prawa do swobodnego rozwoju⁷.

Za sprawą tej książki, która została przetłumaczona na prawie wszystkie języki europejskie, idee Nowego Wychowania znalazły szeroki oddźwięk w społeczeństwie i środowisku pedagogów. Szerokim echem odbiły się także w Rosji, gdzie *Stulecie dziecka* ukazało się już w 1905 roku⁸, dwa lata wcześniej niż w Polsce⁹. Na jej znaczenie i popularność w Rosji wskazuje fakt, iż w latach 1905-1906 jej wydania były wielokrotnie wznawiane.

Idee Nowego Wychowania w Rosji, podobnie jak w innych krajach Europy i w Stanach Zjednoczonych, zagościły więc dopiero w pierwszej dekadzie XX wieku. Za głównego przedstawiciela i lidera tego kierunku w pedagogice rosyjskiej na początku XX wieku należy uznać Konstantego Wentcela (1857-1946), który swoje poglądy na wychowanie i kształcenie dzieci wyłożył w książce *Walka o swobodną szkołę*, wydaną w Moskwie w 1906 roku¹⁰. W tym samym roku, w celu implementacji głoszonych idei pedagogicznych, wraz z grupą pedagogów podjął uwieńczone sukcesem starania o założenie w Moskwie eksperymentalnej placówki edukacyjnej – Domu Wolnego Dziecka. Opublikował nawet instrukcję *Jak stworzyć wolną szkołę?* mającą służyć pomocą pedagogom, którzy chcieliby zakładać wolne szkoły na wzór Domu Wolnego Dziecka¹¹. Inną ważną inicjatywą Wentcela było sformułowanie *Wielkiej Karty Wolności Dziecka*, „zawierającej wszystkie niezbędne gwarancje stałego wdrażania [wolności – przyp. aut.] w dziele

⁶ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 49-56.

⁷ Tamże, s. 45-46.

⁸ Э.К.С. Кей, *Век ребенка*, пер. Е. Залого, В. Шахно, Москва 1905.

⁹ E. Key, *Stulecie dziecka*, przekł. I. Moszczyńska, Warszawa 1907.

¹⁰ К.Н. Вентцель, *Борьба за свободную школу*, Москва 1906.

¹¹ К.Н. Вентцель, *Как создать свободную школу (дом свободного ребенка)*, Москва 1906.

wychowania i edukacji". Jego propozycja doczekała się realizacji dopiero w roku 1917 i przyjęła formę *Deklaracji Praw Dziecka*¹².

Dzieło rozpoczęte przez Konstantego Wentcela kontynuowało i rozwijało wiele ważnych postaci rosyjskiej myśli pedagogicznej, wśród których można wymienić Iwana Gorbunow-Posadowa (1864-1940), Stanisława Szackiego (1878-1934), Pawła Błońskiego (1884-1941), Wasyla Suchomlińskiego (1918-1970), a nawet Lwa Wygotskiego (1896-1934). Jednakże, za prekursora Nowego (Swobodnego) Wychowania w Rosji zgodnie uznawany jest inny wybitny intelektualista, szerokiemu ogółowi znany bardziej jako wybitny powieściopisarz niż pedagog – Lew Tołstoj (1828-1910). Jego poglądy oraz inicjatywy pedagogiczne w duchu Nowego Wychowania, jeśli za takie uznać starania założenia szkoły w Jasnej Polanie na przełomie lat 1848 i 1849, niemal o pół wieku wyprzedziły zarówno ukazanie się książki *Moje pedagogiczne credo* autorstwa Johna Deweya¹³, jak i wspomnianej wyżej książki *Stulecie dziecka* Ellen Key. Zdaniem wybitnego, związanego z Polską, rosyjskiego pedagoga Sergiusza Hessena, to właśnie Tołstoj położył podwaliny pod gmach pedagogiki Nowego Wychowania w Rosji¹⁴. Spróbujmy zatem przyjrzyć się bliżej zapastrywaniom pedagogicznym tej wybitnej postaci i jego krytyce współczesnego mu systemu oświaty i wychowania.

Bez wątpienia, wśród bogatej i różnorodnej twórczości Lwa Tołstoja problematyka pedagogiczna zajmowała miejsce szczególne. Jego poglądy na wychowanie wywarły istotny wpływ na rosyjską myśl pedagogiczną. Artykuły publikowane przede wszystkim w założonym przez niego czasopiśmie *Jasna Polana* (ros. Ясная Поляна) są świadectwem wyjątkowej zdolności obserwacji procesu dydaktyczno-wychowawczego ich autora, odznaczają się subtelnością charakterystyk uczniów i dowodzą skuteczności metod oddziaływań pedagogicznych wdrażanych w założonej przez niego szkole dla dzieci wiejskich¹⁵. Pedagogiczne zapastrywania Tołstoja na początku lat 50. XIX wieku, czyli w okresie jego usilnych starań o założenie szkoły elementarnej w należącej do niego majątku Jasna Polana, stały pod znakiem bezkompromisowo krytycznego stosunku do dominującej w ówczesnej Rosji, u schyłku epoki Mikołajewskiej (1825-1855), polityki i praktyki oświatowej. Tołstoja nie przekonały także, skądinąd postępowe jak na owe czasy, założenia reformy szkolnictwa elementarnego i średniego podjęte w 1864 roku za panowania cesarza

¹² К.Н. Вентцель, *Борьба за свободную школу*, s. 105; tenże, *Отделение школы от государства и декларация прав ребенка*, Москва 1906.

¹³ J. Dewey, *My Pedagogic Creed*, New York – Chicago 1897.

¹⁴ S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Łódź 1994, s. 149.

¹⁵ L. Tołstoj, *Szkoła jasnopolańska w miesiącu listopadzie i grudniu*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963, s. 126-222.

Aleksandra II¹⁶. W piśmie Ministra Spraw Wewnętrznych i Sprawiedliwości do Ministra Oświecenia Publicznego z 3 października 1862 roku, mającym uzasadnić zamknięcie czasopisma *Jasna Polana*, czytamy:

Uważna lektura czasopisma pedagogicznego „*Jasna Polana*”, wydawanego przez hrabiego Tołstoja, uzasadnia przekonanie, że czasopismo to głosi zupełnie nowe zasady nauczania i podstawy szkolnictwa ludowego, nierzadko rozpowszechnia takie idee, które prócz tego, że są niesłuszne, są również szkodliwe dzięki swej tendencji. (...) Uważam za właściwe zwrócić uwagę (...) na ogólny kierunek i duch tego czasopisma, często obalającego podstawowe zasady religii i moralności. Kontynuowanie tego czasopisma w tym samym duchu powinno być uznane, moim zdaniem, za szkodliwe (...). Szkodliwość właśnie polega na fałszywości i ekscentryczności tych przekonań, które będąc ujęte ze szczególną swobodą, mogą wciągnąć na tę drogę nieuświadomionych pedagogów i nadać zgoła niewłaściwy kierunek sprawie oświaty ludowej¹⁷.

W artykułach publikowanych w wydawanym przez siebie czasopiśmie Tołstoj poddawał ostrej krytyce przede wszystkim założenia ówczesnej pedagogiki. W artykule *O oświacie ludowej* z 1862 roku pisał:

Wszystkie teorie pedagogiczno-filozoficzne mają za cel i zadanie wykształcenie ludzi cnotliwych (...). Lecz na pytanie: czego i jak winno się uczyć lud, żadna teoria nie daje odpowiedzi pewnej. Jeden twierdzi to, drugi owo, a im dalej, tym sądy te zawierają coraz więcej sprzeczności. (...) Wnikając w historię filozofii pedagogiki, znajdziemy w niej nie kryterium wykształcenia, lecz przeciwnie – pewną myśl ogólną, (...) co utwierdza nas w przekonaniu, że kryterium takiego w ogóle nie ma. (...) Określenie pedagogiki i jej celu w sensie filozoficznym jest niemożliwe, bezcelowe i szkodliwe¹⁸.

Tołstoj postuluje więc porzucenie abstrakcyjnych teorii, na których opiera się pedagogika i wybór drogi doświadczenia. W artykule *O społecznej działalności na polu oświaty ludowej* stwierdza: „Głównym środkiem nabycia wiedzy jest bezpośredni stosunek do zjawisk życia”¹⁹, czym wyraźnie daje do zrozumienia, że rozwój pedagogiki jest możliwy jedynie przez realne doświadczenie życiowe. W poszukiwaniu nowych dróg rozwoju pedagogiki Tołstoj szczególnie podkreślał związek teorii pedagogicznej z praktyką szkolną. Uważał, że należy gromadzić doświadczenia pedagogiczne i testować w praktyce różne metody nauczania. To bowiem „życie dostarcza pojęć – pisał – szkoła zaś harmonizuje je i ujmuje w system”²⁰. Dlatego postulował,

¹⁶ N.K. Gonczarow, *Oświata i wychowanie w Rosji na początku drugiej połowy XIX w.*, [w:] *Historia wychowania*, t. II, s. 477-484.

¹⁷ А.Г. Фомин, *Педагогическая деятельность Л.Н. Толстого*, [w:] Л.Н. Толстой, *Педагогические сочинения*, С.-Петербург 1912, s. 26.

¹⁸ L. Tołstoj, *O oświacie ludowej*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, s. 19-20, 35.

¹⁹ L. Tołstoj, *O społecznej działalności na polu oświaty ludowej*, [w:] Tamże, s. 267.

²⁰ Tamże, s. 265.

aby szkoła była swego rodzaju laboratorium. Tylko wtedy, gdy doświadczenie praktyczne będzie podstawą pracy szkoły, wówczas nie pozostanie ona w tyle postępu ogólnego²¹.

W kwestii wychowania i wykształcenia Tolstoj stał zatem na stanowisku rozdzielenia tych dwóch sfer oddziaływania na młodego człowieka.

Wychowanie – pisze Tolstoj w artykule *Wychowanie i wykształcenie* – nie jest przedmiotem pedagogiki, ale jednym ze zjawisk, na które pedagogika nie może nie zwrócić uwagi; przedmiotem zaś pedagogiki musi i może być tylko kształcenie²².

Może ono jednak wspierać lub przeszkadzać w kształceniu. Wychowanie sprzyjające kształceniu to takie, które zachęca wychowanka do nawiązywania relacji z realnym światem, a nie odgradza go od świata „chińskim murem książkowej mądrości”²³. Dominujący w Rosji system wychowawczy ocenia jako opresyjny, nieliczący się z zainteresowaniami i potrzebami wychowanka, oparty na przymusie i mający zadośćuczynić potrzebom nauczyciela-wychowawcy, który jest urzędnikiem realizującym interes państwa. W tym upatruje przyczyn niewydolności i nieskuteczności systemu oświaty.

Wychowawca – stwierdza – stara się odgradzić swego wychowanka od wpływów świata, nieprzebytym murem (...). Wpływ życia przestał być wszędzie troską pedagoga (...), przez który przepuszcza się kształtujący wpływ życia tylko w takim zakresie, w jakim chcą wychowawcy. Nie uznaje się wpływu życia²⁴.

W innym miejscu zaś stwierdza:

Nie wiem, czym winno być wykształcenie i wychowanie, nie uznaję całej filozofii pedagogiki, ponieważ neguję, ażeby człowiek mógł wiedzieć, co wiedzieć mu potrzeba. Wykształcenie i wychowanie pojmuję jako historyczne fakty oddziaływania jednych ludzi na drugich; stąd zadaniem nauki o kształceniu jest – według nas – tylko wykrycie praw tego oddziaływania jednych ludzi na drugich. Nie tylko nie przypisuję naszemu pokoleniu wiedzy i nie tylko nie uznaję prawa do tego, aby wiedzieć, co potrzeba młodemu pokoleniu. Jestem przekonany, że świadomość dobra i zła tkwi w całej ludzkości, niezależnie od woli człowieka i że rozwija się nieświadomie razem z historią; że nie można młodemu pokoleniu ani zaszcześcić tej naszej świadomości na drodze kształcenia, ani pozbawić go tej świadomości (...). Nasza domniemana wiedza o prawach dobra i zła i oparte na niej oddziaływanie na młode pokolenie – to przeważnie przeciwdziałanie rozwojowi nowej świadomości,

²¹ L. Tolstoj, *Postęp a definicja wykształcenia*, [w:] L. Tolstoj, *Pisma pedagogiczne*, s. 284-315; tenże, *Ogólne uwagi dla nauczyciela*, [w:] Tamże, s. 242-246.

²² L. Tolstoj, *Wychowanie a wykształcenie*, [w:] Tamże, s. 227.

²³ Tamże, s. 226.

²⁴ Tamże, s. 226-227; S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, przekł. A. Zielińczyk, Warszawa 1997, s. 91.

nie ukształtowanej jeszcze przez nasze pokolenie, a kształtujące się w młodym pokoleniu – to przeszkoda, a nie pomoc dla oświaty²⁵.

Dlatego

wymagać, aby wychowankowie nauczyli się tego czy innego, wykształcili się tak, jak sami rozumiemy wykształcenie – nie jest możliwe; tak samo niemożliwe jest, aby stali się oni moralni w naszym rozumieniu tego słowa. Ale całkowicie możliwe jest, aby samemu nie brać udziału w wypaczaniu dzieci (...), ale całym swym życiem i w miarę swoich sił oddziaływać na nie, zarażając przykładem dobra²⁶.

Przez większość swego życia Tołstoj opowiadał się za radykalną separacją wychowania i edukacji. Warto podkreślić, że pod koniec życia zrewidował jednak swoje poglądy w tym względzie i w *Liście do W.F. Bułgakowa o wychowaniu* napisał:

Rozgraniczenie, jakie wprowadziłem między wychowaniem a kształceniem (...) jest sztuczne. Wychowanie i kształcenie są nierozłączne. Nie można wychowywać, nie przekazując wiedzy, każda zaś wiedza działa wychowawczo²⁷.

Jednakże, nie krytyka systemu oświaty i wychowania w Rosji za panowania cesarzy Mikołaja I i Aleksandra II ani postulowane oddzielenie wychowania od kształcenia w procesie pedagogicznym, ani nawet zapatrywania aksjologiczne uczyniły Tołstoja pionierem Nowego Wychowania, które w Rosji było określane mianem Wychowania Swobodnego. Lew Tołstoj został uznany za prekursora tego kierunku dlatego, że wolność uznał za naczelne hasło swojej koncepcji pedagogicznej.

Działalność oświecanego jak i oświecającego ma jeden i ten sam cel. Zadaniem nauki o kształceniu jest poznanie warunków zbieżności tych dwóch dążeń przy jednym wspólnym celu i wskazywanie warunków przeszkadzających tej zbieżności. (...) Musimy poznawać wszystkie warunki, które sprzyjają zbieżności dążeń pouczającego i pouczanego; musimy określić, czym jest ta wolność, której brak stanowi przeszkodę w zbieżności obu dążeń i która sama jest dla nas kryterium całej nauki o kształceniu²⁸.

Według Tołstoja, wolność jest właściwością ludzkiej natury, czyli jej przyrodzoną i niezbywalną wartością. Wszystko co człowieka zniewala jest zaś złem i do złego prowadzi. Troska o wolność należy do podstawowych praw

²⁵ L. Tołstoj, *O oświacie ludowej*, s. 35-36.

²⁶ L. Tołstoj, *Rola przykładu i naśladownictwa w wychowaniu*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, s. 418-419.

²⁷ L. Tołstoj, *O wychowaniu (odpowiedź na list W.F. Bułgakowa)*, [w:] Tamże, s. 426,

²⁸ L. Tołstoj, *O oświacie ludowej*, s. 36.

i obowiązków człowieka, który jest istotą rozumną (ros. *разумное существо*). Dobrostan wolnej rozumnej świadomości (ros. *свободное разумное сознание*) jest konstytutywnym warunkiem rozwoju człowieka. Jeśli coś przeszkadza w jej rozwoju, a za takie krępujące wolność czynniki uważał Tolstoj stosunki polityczne i ekonomiczne, życie człowieka staje się niemoralne i pozbawione sensu. Dlatego, naczelnym kryterium powodzenia w procesie edukacji, który w założeniu ma służyć dobru człowieka i promować jego rozwój, powinna być wolność. W cytowanym wyżej liście *O wychowaniu* Tolstoj pisał:

Swoboda jest koniecznym warunkiem każdego prawdziwego kształcenia zarówno dla uczących się, jak i uczących. (...) Jedynie pełna swoboda, tj. brak przymusu i bezinteresowność nauczania zarówno dla nauczanych, jak i dla uczących, wybawiłaby ludzi od większości zła, które wytwarza przyjęte wszędzie przymusowe i interesowne kształcenie²⁹.

Analizując pogładową metodę nauczania w szkicu *O społecznej działalności na polu oświaty duchowej* czytamy:

Aby w szkole można było nabywać jak najwięcej wiadomości, stosunek uczniów do szkoły, nauczyciela i do książki powinien być tak samo swobodny, jak stosunek tychże uczniów do przyrody i do wszystkich zjawisk życiowych³⁰.

Zdaniem Tolstoja, swoboda w procesie kształcenia jest warunkiem postępu.

Każdy krok pedagogiki naprzód, jeżeli uważnie przestudiujemy jej historię, polega jedynie na coraz to większym stopniu naturalności w stosunkach między nauczycielem a uczniami, na coraz to mniejszym przymusie i na coraz to większym ułatwieniu nauki,

pisał w *Liście do J.M. Szatiłowa o oświacie ludowej*³¹. W *Liście do P.I. Biriukowa o swobodnej szkole* Tolstoj natomiast podkreśla:

Tylko przy pełnej swobodzie można doprowadzić najlepszych uczniów do tych granic, do których dojść mogą (...). Tylko przy zachowaniu swobody można uniknąć pospolitego zjawiska: wstępu do przedmiotów, które w odpowiednim czasie i przy zachowaniu swobody mogłyby być lubiane. Tylko w atmosferze swobody można się dowiedzieć, do której specjalności uczeń ma skłonność, tylko swoboda nie zakłóca procesu wychowawczego. (...) Wiem, że to trudne, ale cóż robić, jeśli się zrozumie, że każde odstępstwo od swobody jest zgubne dla samej sprawy oświaty³².

²⁹ Tamże, s. 426-427.

³⁰ L. Tolstoj, *Nauczanie pogładowe (fragment artykułu „O społecznej działalności na polu oświaty ludowej”)*, [w:] L. Tolstoj, *Pisma pedagogiczne*, s. 267.

³¹ L. Tolstoj, *O oświacie ludowej (list do J.M. Szatiłowa)*, [w:] Tamże, s. 388.

³² L. Tolstoj, *O swobodnej szkole (fragment listu do P.I. Biriukowa)*, [w:] Tamże, s. 424.

Dlatego, promując Swobodne Wychowanie, Tołstoj bez ogródek wskazywał na wady i niedociągnięcia procesu pedagogicznego, które czynią go w rażący sposób nieskutecznym, a nawet uwsteczniającym rozwój uczniów. Piętnował zatem jawne lekceważenie indywidualnych zainteresowań i potrzeb dzieci, niezwracanie uwagi na ich charakter i cechy indywidualne, tworzenie bezduszných i formalistycznych metod nauczania, nieuwzględnianie warunków panujących w rodzinach dzieci oraz warunków ich pracy w domu.

Wystarczy spojrzeć na samo dziecko w domu, na ulicy lub w szkole – raz widzimy istotę pełną radości, życia i zainteresowań, z uśmiechem w oczach i na ustach, wszędzie szukającą wiedzy jak radości, wyrażnie i często wypowiadającą swe myśli we własnym języku, to znów widzimy istotę udręczoną i skurczoną, z wyrazem zmęczenia, strachu i nudy, (...) istotę, której dusza jak ślimak schowała się do własnego domku. Wystarczy zaobserwować te dwa stany, aby zdecydować, że który z nich jest pożyteczniejszy dla rozwoju dziecka. Ten dziwny stan psychiczny, który nazywamy szkolnym stanem duszy, (...) polega na tym, że wszystkie zdolności wyższe – wyobraźnia, twórczość, pojętność – ustępują miejsca jakimś innym zdolnościom, na wpół zwierzęcym (...), jednym słowem – zdolnościom dławienia w sobie wszystkich zdolności wyższych w celu rozwoju tylko takich, jak: strach, wytężona pamięć i uwaga, które odpowiadają stanowi szkolnemu. Każdy uczeń dopóki nie podda się trybom tego na wpół zwierzęcego stanu, jest do szkoły *disparate* [niedopasowany – przyp. aut.]. Skoro zaś dziecko dojdzie już do tego stanu, iż utraci całą swoją swobodę i samodzielną, skoro już tylko zacząć się uwidaczniać różne objawy choroby – obłuda, bezcelowe kłamstwo, tępota itp. – nie jest ono już *disparate* w szkole, weszło w jej tryby i nauczyciel zaczyna być z niego zadowolony. Wtedy także zjawiają się te nie przypadkowe, ale stale powtarzające się zjawiska, iż dziecko najgłupsze jest uczniem najlepszym, a najmądrzejsze najgorszym³³.

Tołstoj wzywa zatem:

Uświadomijmy sobie wreszcie to prawo, które tak wyraźnie wynika i z historii pedagogiki, i z historii całej oświaty, że po to, by oświecający wiedział, co jest dobre, a co złe, oświecany musi mieć pełną możliwość wyrażania swego niezadowolenia albo przynajmniej uchylania się od takiej oświaty, która instynktownie nie zadowala go, oraz że kryterium, które dyktuje pedagogika, jest tylko jedno – swoboda³⁴.

Pozostając pod przemożnym wpływem Rousseau, Tołstoj był głęboko przekonany, że dzieci przynoszą ze sobą na świat tylko pozytywne zadatki i dają pełną gwarancję realizacji najbardziej doskonałego procesu pedagogicznego. Dążenie dorosłych do oddziaływania wychowawczego na dzieci tłumaczył uczuciem zawiści zepsutych ludzi w stosunku do czystych, nie-

³³ L. Tołstoj, *O oświacie ludowej*, s. 24-25.

³⁴ Tamże, s. 35.

winnych dzieci³⁵. Takie wychowanie – stwierdza Tolstoj – „wypacza, a nie poprawia ludzi”³⁶.

Fundamentalną rolę w procesie wychowawczym przypisywał Tolstoj postawie nauczyciela. Chociaż uważał, że proces pedagogiczny ma przede wszystkim charakter poznawczy, a nie wychowawczy³⁷, stosunek nauczyciela do uczniów, jego zapal i poświęcenie ma ogromny wpływ wychowawczy.

Nauka – pisał Tolstoj – jest nauką i niczego w sobie nie zawiera. Element zaś wychowawczy tkwi w nauczaniu, w miłości nauczyciela do własnej nauki i w przekazywaniu jej z miłością uczniom. Chcesz przez naukę wychować ucznia, kochaj swą naukę i znaj ją, a uczniowie polubią i ciebie, i naukę, i ty ich wychowasz; ale jeżeli sam jej nie lubisz, to bez względu na to, ile byś kazał się uczyć, nauka nie wywrze na nich wpływu wychowawczego. (...) Istnieje tylko jeden sprawdzian tego, jedna droga – znowu ta sama wolna wola uczniów³⁸.

Relacja między uczniem a nauczycielem powinna więc opierać się na zaufaniu.

Nikt, prawdopodobnie, nie będzie mógł przeczyć, iż najlepsze stosunki pomiędzy nauczycielem i uczniami, to stosunki zaufania i że przeciwieństwem stosunków zaufania są stosunki przymusu. Jeżeli tak jest w istocie, to miernikiem wartości wszystkich metod jest większy lub mniejszy stopień zaufania, względnie większy lub mniejszy stopień przymusu stosowanego wobec dzieci w procesie nauczania³⁹. Tymczasem – stwierdza – szkołę urządzić się nie tak, aby dzieciom było dobrze się uczyć, lecz tak, aby nauczycielom było wygodnie uczyć. Dla nauczyciela niewygodne są rozmowy, ruch, radość dzieci, co stanowi dla nich niezbędne warunki nauki, dlatego w szkołach zbudowanych jak więzienia zakazane są pytania, rozmowy, ruch. Zamiast przekonać się, iż aby skutecznie oddziaływać na jakiś przedmiot, należy go poznać (a przedmiotem wychowania jest nieskrępowane dziecko), nauczyciele chcą uczyć tak, jak umieją, jak im się zamarzy, przy niepowodzeniu zaś gotowi są zmienić nie sposób nauczania, ale naturę dziecka (...). Każda nauka winna być jedynie odpowiedzią na pytania, które stawia życie. Tymczasem szkoła nie tylko nie pobudza do pytań, lecz nawet nie odpowiada na te, które rodzi życie. Ona stale odpowiada na te same pytania, które od wieków temu wstecz wysunęła ludzkość, a nie wiek dziecięcy, a które dziecko nic a nic nie obchodzi⁴⁰.

Tolstoj stawiał zatem nauczycielom wysokie wymagania i oczekiwał, że będą przyjaciółmi dzieci. Uważał, że najistotniejsze w pracy nauczyciela

³⁵ L. Tolstoj, *Kto u kogo ma się uczyć pisać: dzieci chłopskie u nas, czy my u dzieci chłopskich*, [w:] L. Tolstoj, *Pisma pedagogiczne*, s. 338-340.

³⁶ Tamże, s. 340.

³⁷ L. Tolstoj, *Wychowanie a wykształcenie*, s. 258.

³⁸ Tamże, s. 261.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ L. Tolstoj, *O oświacie ludowej*, s. 23-24.

jest działanie na rzecz rozwoju osobowości dziecka, uzbrojenie go w wiedzę i umiejętności niezbędne w życiu oraz pobudzenie jego twórczych sił. Nie da się tego osiągnąć bez autentycznego powołania, które rozumiał jako miłość do dzieci i gotowość do swoistej *kenosis*, czyli zejścia do poziomu dziecka, aby je poznać. Zamiast konformizmu i formalistycznego traktowania dzieci usiłował Tołstoj wnieść do pracy nauczycielskiej elementy twórczego wysiłku i zachęcał nauczycieli do samokształcenia, aby uczyli się dostosowywać ogólne wskazania metodyczne do konkretnych warunków procesu pedagogicznego. Jako redaktor i wydawca czasopisma pedagogicznego *Jasna Polana* wzywał nauczycieli do wnikliwego zbierania doświadczeń i publikowania swoich spostrzeżeń na jego łamach. Jego zdaniem, szczerzy opis doświadczenia, ze wszystkimi wahaniami, zmianami, niepowodzeniami oraz błędami jest bardziej pouczający i ma większą wartość dla nauki niż wyłożenie rzekomo nieomyślnej metody. Artykuły sprawozdawcze Tołstoja o pracy założonej przez niego szkoły są tego doskonałym przykładem⁴¹.

Najlepszym nauczycielem będzie taki nauczyciel, który natychmiast potrafi wyjaśnić to, co zajmuje ucznia. (...) Winien dobrze znać i w praktyce swojej wypróbować jedną, wypracowaną przez naród metodę; winien jednak starać się poznać jak najwięcej metod, traktując je jako środki pomocnicze; winien on każdą trudność, jaką napotyka uczeń w rozumieniu, uważać nie za wadę ucznia, lecz za wadę swojego nauczania oraz starać się rozwijać w sobie zdolność wykrywania nowych sposobów pracy. Nauczyciel musi wiedzieć, że każda wynaleziona metoda to tylko szczebel, który osiągnął po to, aby iść dalej⁴².

Oczywiście, Tołstoj nie miał złudzeń, że jego wizja pedagogiki zostanie entuzjastycznie przyjęta. Historia szkoły w Jasnej Polanie, która działała tylko trzy lata, oraz los wydawanego przez niego czasopisma, które już po roku zostało zamknięte, są tego dostatecznym dowodem. Śledząc rozwój i kierunek myśli pedagogicznej Tołstoja, można zauważyć, że kierował się on często wymaganiami zdrowego rozsądku, a nie dowodami naukowymi czy filozoficznymi.

Wiem, – pisał – że mój wywód niewielu przekona. (...) Wiem, że moje zasadnicze twierdzenia, że jedyną metodą kształcenia jest doświadczenie, a jedynym jego kryterium – swoboda, niektórym wydadzą się wyświechtanym banałem. Nie odważyłbym się zakłócać spokoju pedagogów-teoretyków i głosić poglądów tak bardzo sprzecznych z opinią całego świata, gdybym mógł ograniczyć się tylko do niniejszych rozważań (...). Czuję jednak, że jestem w stanie krok za krokiem, na podstawie faktów, udowodnić realność i słusność moich tak szalonych twierdzeń⁴³.

⁴¹ L. Tołstoj, *Szkoła jasnopolańska*, s. 126-222.

⁴² L. Tołstoj, *O metodach nauki czytania i pisania*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, s. 63.

⁴³ L. Tołstoj, *O oświacie ludowej*, s. 36-37.

Biorąc pod uwagę fakt, że twórczość i aktywność Lwa Tołstoja jako pedagoga na trwałe weszła do skarbnicy klasyków myśli pedagogicznej, wypada stwierdzić, że głoszone przez niego idee wytrzymały próbę czasu i okazały się inspirujące nie tylko dla wielu mu współczesnych, ale znajdują odzwierciedlenie we współczesnych rozwiązaniach dydaktyczno-wychowawczych wielu szkół demokratycznych. Chociaż – jak zauważa Michał Szulkin – „poglądy pedagogiczne Tołstoja nie tworzą jednolitego i konsekwentnego systemu, nie są pozbawione sprzeczności i wahań”, to jednak wywarły znaczący wpływ nie tylko na rosyjską, ale także światową myśl pedagogiczną⁴⁴. Nie mogli jej pominąć ani wielbiciiele, którzy uważali Lwa Tołstoja za mistrza i bogobojnego starca⁴⁵, jak i wrogowie, dla których był niepokornym heretykiem i „fałszywym prorokiem”⁴⁶. Tym bardziej, w dobie obecnego renesansu myśli pedagogicznej Nowego Wychowania, ich przypomnienie wydaje się celowe i potrzebne.

BIBLIOGRAFIA

- Demolins E., *Nowe wychowanie*, przekł. J.W. Dawid, Nakładem Księgarni E. Wende i S-ki, Warszawa 1900.
- Dewey J., *My Pedagogic Creed*, E.L. Kellogg & Co., New York – Chicago 1897.
- Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Z. Melosik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Gonczarow N.K., *Oświata i wychowanie w Rosji na początku drugiej połowy XIX w.*, [w:] *Historia wychowania*, t. II, red. Ł. Kurdybacha, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, przekł. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997.
- Key E., *Stulecie dziecka*, przekł. I. Moszczyńska, Nakładem Księgarni Naukowej, Warszawa 1907.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Kupisiewicz C., *Szkola w XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Legowicz J., *Pedagogika francuskiego naturalizmu*, [w:] *Historia wychowania*, t. I, red. Ł. Kurdybacha, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Nabokov V., *Wykłady o literaturze rosyjskiej*, przekł. Z. Batko, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2002.
- Nowakowska-Siuta R., *Słowo wstępne*, [w:] *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*, red. R. Nowakowska-Siuta, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.

⁴⁴ M. Szulkin, *Wstęp*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, s. XXXV-XXXVI.

⁴⁵ V. Nabokov, *Wykłady o literaturze rosyjskiej*, przekł. Z. Batko, Warszawa 2002, s. 188.

⁴⁶ Определение Святейшего Синода от 20-22 февраля 1901 года, с посланием верным чадам православных грекороссийских церкви о графе Льве Толстом, *Церковные ведомости*, издаваемые при Святейшем Правительствующем Синоде, 24 февраля 1901, 8, s. 45-47.

- Sztobryn S., *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994.
- Sztobryn S., *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Szulkin M., *Wstęp*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *Kto u kogo ma się uczyć pisać: dzieci chłopskie u nas, czy my u dzieci chłopskich*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *Nauczanie pogładowe (fragment artykułu „O społecznej działalności na polu oświaty ludowej”)*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *O metodach nauki czytania i pisanie*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *O oświacie ludowej (list do J.M. Szatłowa)*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *O oświacie ludowej*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *O społecznej działalności na polu oświaty ludowej*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *O swobodnej szkole (fragment listu do P.I. Biriukowa)*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *O wychowaniu (odpowiedź na list W.F. Bułgakowa)*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *Ogólne uwagi dla nauczyciela*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *Postęp a definicja wykształcenia*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *Rola przykładu i naśladownictwa w wychowaniu*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *Szkola jasnopolńska w miesiącu listopadzie i grudniu*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tołstoj L., *Wychowanie a wykształcenie*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.

- Вентцель К.Н., *Борьба за свободную школу*, Типография торгового дома А.П. Печковский и А.П. Куланже, Москва 1906.
- Вентцель К.Н., *Как создать свободную школу (дом свободного ребенка)*, Типография Товарищества И. Н. Кушнеревъ и К°, Москва 1906.
- Вентцель К.Н., *Отделение школы от государства и декларация прав ребенка*, Типография Т-ва И. Н. Кушнеревъ и К°, Москва 1906.
- Кей Э.К.С., *Век ребенка*, пер. Е. Залого, В. Шахно, Издание Д.П. Ефимова, Москва 1905.
- Определение Святейшего Синода от 20-22 февраля 1901 года, с посланием верным чадам православных грекороссийских церкви о графе Льве Толстом, Церковные ведомости, издаваемые при Святейшем Правительствующем Синоде, 24 февраля 1901, 8.*
- Фомин А.Г., *Педагогическая деятельность Л.Н. Толстого*, [w:] Л.Н. Толстой, *Педагогические сочинения*, Типография акционерного общества „Слово“, С.-Петербург 1912.

MARTA PLES-BĘBEN

ORCID 0000-0003-4281-9957

*Uniwersytet Śląski
w Katowicach*

KRYTYKA I ROZUMIENIE W DORADZTWIE FILOZOFICZNYM

ABSTRACT. Ples-Bęben Marta, *Krytyka i rozumienie w doradztwie filozoficznym* [Criticism and Comprehension in Philosophical Counseling]. Studia Edukacyjne nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 241-255. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.17

The aim of the article is to analyze "criticism" and "understanding" in their relation to philosophical counseling. The article begins by the thesis on the need to define this type of counseling as an equivalent relationship between a counselor and a client. This claim is based mainly on the Socratic sense of the essence of philosophizing as a common pursuit of wisdom and cognition. Next, criticism and understanding which seem to be abstract concepts that belong to specific doctrines are considered as useful tools in the process of creating a philosophical attitude. In this sense, they acquire their existential aspect and prove useful in the practical application of philosophy.

Key words: philosophical counseling, comprehension, critic

Doradztwo filozoficzne, czyli ku wspólnemu filozofowaniu

Doradztwo filozoficzne to stosunkowo młoda, choć zyskująca coraz szersze zainteresowanie gałąź poradnictwa. Dodajmy, że zainteresowanie to, także w Polsce, niezwykle dynamicznie się zwiększa. Oto, jak w 2000 roku Joanna Szulińska pisała na łamach „Przeglądu Filozoficznego”: „Doradztwo filozoficzne traktowane jest w naszym kraju wyłącznie jako pewien pomysł – często uznawany za kontrowersyjny albo wręcz nie nadający się do sensownego zrealizowania”¹. Tymczasem, w niespełna dwie dekady po pu-

¹ J. Szulińska, *Eckharta Rushmanna „Doradztwo filozoficzne”*, Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria, 2000, 3(35), s. 219.

blikacji tych słów doradztwo filozoficzne zyskało w naszym kraju sporą popularność, o czym zaświadcza zarówno jego umocowanie instytucjonalne², jak i coraz większa liczba specjalistycznych opracowań³.

Nazwa „doradztwo filozoficzne”, choć ustalona i powszechnie stosowana, budzi uzasadnione kontrowersje i może wprowadzać w błąd. Istotą tego rodzaju działalności nie jest bowiem doradzanie, lecz dialog, rozmowa, w której „Filozof-doradca, do którego człowiek zdecyduje się zwrócić ze swoimi problemami, podaje pomocną dłoń człowiekowi jako partnerowi, nie zaś pacjentowi czy klientowi [podkreśl. – M.P.-B.]”⁴. W zacytowanym zdaniu Emil Višňovský podkreśla konieczną równowagę relacji filozofujących osób, wspólnie zmierzających ku wewnętrznej przemianie w prawdzie i mądrości. Choć bowiem jedna z tych osób zwraca się do drugiej po pomoc w rozwiązywaniu problemu – życiowego lub filozoficznego – i choć jedna z tych osób ma mniejszą filozoficzną wiedzę, niż druga, to podstawowym założeniem relacji doradczo-filozoficznej powinno być antydogmatyczne przekonanie o tym, że filozofia w każdym przypadku jest nieustannym dążeniem do prawdy, niekończącym się wysiłkiem poznawczym. W konsekwencji, każdy filozofujący, zarówno ten, który występuje w roli „doradcy”, jak i ten, który „zwraca się po radę”, powinien być postrzegany jako „nie-mądry”, czyli ten, który mądrości poszukuje, nigdy nie będąc w jej posiadaniu. Wszelki wysiłek mający na celu zbliżenie się do prawdy – a taki wysiłek musi charakteryzować efektywną rozmowę doradczo-filozoficzną – zakłada rozwój (czyli zbliżenie się do prawdy i mądrości) wszystkich tych, którzy ten wysiłek podjęli.

Termin „doradztwo filozoficzne” zdaje się negować równowagę dwóch (bądź dwojga) filozofujących, sugerując asymetryczną relację eksperta i laika. Ze względu na nieadekwatność tego terminu (stanowiącego bezpośredni przekład angielskiego zwrotu *philosophical counseling*) względem założeń filozoficznej praktyki poradniczej, w polskiej literaturze przedmiotu spotyka się różne propozycje nazw mających celniej odnosić się do swego

² Doradztwo filozoficzne można obecnie studiować m.in. na uniwersytetach w Katowicach, Opolu i Zielonej Górze. Funkcjonują także stowarzyszenia zrzeszające praktyków i sympatyków doradztwa filozoficznego: Polskie Towarzystwo Doradztwa Filozoficznego, por. <https://doradztwofilozoficzneptdf.wordpress.com/> [dostęp: 30.03.2019] oraz Stowarzyszenie Doradztwa Filozoficznego „Pogadalnia”, por. <http://pogadalnia.pl/> [dostęp: 30.03.2019].

³ Por. L. Ostasz, *Psychoterapia filozoficzna. O usprawnianiu rozumu i leczeniu psychiki*, Krynica Morska 2007 (wyd. II poszerzone Warszawa 2011); *Filozofia jako sztuka życia. Teorie, modele i wzorce dla doradztwa filozoficznego*, red. A. Woszczyk, D. Olesiński, Katowice 2013; *Studia Philosophiae Christianae*, 2018, 3 (numer specjalny poświęcony problematyce doradztwa filozoficznego). Można w tym miejscu przywołać także liczne opublikowane w Polsce artykuły i rozdziały dotyczące zagadnień doradczo-filozoficznych. Niektóre z nich pojawiają się w zestawieniu bibliograficznym wieńczącym niniejszy tekst.

⁴ E. Višňovský, *Doradztwo filozoficzne jako forma praktyki filozoficznej*, przekł. M. Aleksandrowicz, *Colloquia Communia*, 2001, 71, s. 160.

desygnatu. Lech Ostasz wprowadza do swych rozważań określenie „mentaloterapia”, które stosuje zamiennie z terminem „psychoterapia filozoficzna”, akcentując terapeutyczną, uzdrawiającą funkcję filozofii oraz to, że celem tej szczególnej terapii jest oddziaływanie na sferę umysłu⁵. Tym samym tropem podąża proponując inne nazwy: „fronoterapia” (gr. *fronesis* – umysł), „no-oterapia” (gr. *nous* – umysł i świadomość), racjoterapia (łac. *ratio* – rozum) i „logoterapia” (gr. *logos* – myśl, słowo, *logikon* – umysł, przy czym ostatnią nazwę, na co zresztą zwraca uwagę także Ostasz, zaadaptował już do swej metody terapeutycznej Victor E. Frankl⁶. Przywołane próby są interesujące, choć niosą ze sobą kolejne trudności. Ze względu na nie, a także z uwagi na rozpoznawalność, a więc i czytelność nazwy „doradztwo filozoficzne”, to ona będzie służyła w dalszej części tekstu na oznaczenie omawianej w nim filozoficznej praktyki poradniczej.

Jednym z najczęściej przywoływanych kontekstów historycznofilozoficznych jest w doradztwie filozoficznym dialog sokratejski, a zwłaszcza metoda majeutyczna. Zgodnie z jej założeniami, filozof pełni rolę akuszera pomagającego przyjść na świat ważnym i wartościowym myśłem⁷. Słynne stwierdzenie Sokratesa, zgodnie z którym on sam nie może nikogo nauczać, bo nie posiadał żadnej wiedzy, którą mógłby przekazać⁸, trafnie wskazuje na założenia współczesnego doradztwa filozoficznego. Chodzi w nim bowiem, jak podkreślał Gerd B. Aschenbach – który w Niemczech w 1981 roku otworzył pierwszą doradczą praktykę filozoficzną pod nazwą *Philosophische Praxis* – o wspólne filozofowanie, a w żadnym razie nie o myślenie za innych⁹. Roz-

⁵ Por. L. Ostasz, *Psychoterapia filozoficzna*, s. 9. Tomasz Femiak, odnosząc się do tych propozycji, zwraca uwagę na zbyt daleko idące skojarzenia, które mogą rodzić nazwy zaproponowane przez Ostasza: „Stosowanie nazwy »mentaloterapia« oddaje wprawdzie istotę praktyki filozoficznej, ale nie odzwierciedla jej odrębności od podejścia psychologicznego. Dodatkowo człon »terapia« może budzić wyobrażenie u osób nie mających wcześniej do czynienia z doradztwem filozoficznym, że jest to kolejna forma psychoterapii. Tymczasem doradztwo filozoficzne może być traktowane tylko jako przygotowanie lub element psychoterapii w tradycyjnym rozumieniu”. T. Femiak, *Terapia filozoficzna, czyli doradztwo filozoficzne w działaniu*, [w:] *Psychoterapia pograniczna. Podręcznik akademicki*, red. L. Grzesiuk, H. Suszek, Warszawa 2012, s. 486.

⁶ Por. L. Ostasz, *Psychoterapia filozoficzna*, s. 9.

⁷ Oto, co na ten temat mówi Platoński Sokrates: „Więc moja sztuka położnicza zresztą tym samym się odznacza, co i sztuka tamtych kobiet, a różni się tym, że mężczyznom, a nie kobietom rodzić pomaga, i tym, że ich dusz rodzących dogląda, a nie ich ciał. A największa wartość w naszej sztuce tkwi ta, że ona na wszelki sposób wybadać potrafi, czy umysł młodzieńca wdziałło tylko i fałsz na świat wydaje, czy też myśl płodną i prawdziwą. Bo ja jestem całkiem jak te akuszki: rodzić nie umiem mądrości i o co niejeden już mnie beształ, że innych pytam, a sam nic nie odpowiadam w żadnej sprawie, bo nic nie mam mądrego do powiedzenia, to słusznie mnie besztają”. Platon, *Teajtet*, przekł. W. Witwicki, Warszawa 1959, s. 28-29.

⁸ Por. Platon, *Obrona Sokratesa*, [w:] Platon, *Eutyfron, Obrona Sokratesa, Kriton*, przekł. W. Witwicki, Warszawa 1958, s. 96-100.

⁹ Por. J. Szulińska: *Eckharta Rushmanna „Doradztwo filozoficzne”*, s. 220.

mowa doradczo-filozoficzna ma więc być współfilozofowaniem, wspólnym pokonywaniem drogi ku samopoznaniu, wspólnie podejmowaną pracą na rzecz troski o duszę.

Innym kontekstem, który warto tu przywołać, jest filozofia dialogu i kluczowa dla niej kategoria spotkania. W jej obszarze rozróżnia się dwa rodzaje relacji, w których poznajemy drugiego człowieka. Jak pisze na ten temat Małgorzata Opoczyńska,

Relacja ta może przyjąć generalnie dwa kształty: może być, po pierwsze, relacją tzw. „pochyłą”, w której poznający stawia się „powyżej” poznawanego i niejako „z góry”, „od zewnątrz” na niego patrzy, lub, po drugie, może być relacją „poziomą”, w której poznający i poznawany znajdują się na jednej płaszczyźnie, są sobie – jako dwa podmioty – równi i wspólnie, w sposób aktywny uczestniczą w procesie poznawania¹⁰.

Pierwszą z wymienionych tu relacji można za Maxem Schelerem i Victor'em E. Franklem nazwać mianem uprzedmiotawiającej, natomiast nawiązując do Martina Bubera można nazwać ją relacją Ja-Ono. W drugim typie relacji zachowana zostaje natomiast podmiotowość obydwu stron i tylko ona zasługuje na miano spotkania otwierającego drogę ku poznaniu Drugiego jako osoby. Buber nazywa taki typ relacji – opartej na podmiotowości, równoprawności i równoważności tych, którzy ją konstytuują – relacją Ja-Ty. Tylko ona daje możliwość wspólnego filozofowania i tylko w niej może urzeczywistnić się wspólnota zaangażowania w dążenie ku poznaniu i prawdzie¹¹.

Sokratejski dialog i kategoria spotkania pozwalają nakreślić podstawowe założenia doradztwa filozoficznego. Nie znaczy to jednak, że są to jedyne konteksty, do których odwołują się praktycy tego rodzaju doradztwa. Najczęściej przywoływaną spośród koncepcji filozoficznych wydaje się – poza sokratejską – tradycja stoicka¹², a także pozostałe nurty filozofii hellenistycznej. Ze współczesnych teorii przede wszystkim zwraca się uwagę na koncepcje

¹⁰ M. Opoczyńska, *Psychologia egzystencjalna wobec pytań o możliwości i granice poznania drugiego człowieka*, [w:] *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, red. M. Opoczyńska, Kraków 1999, s. 169.

¹¹ Trzeba podkreślić, że zdaniem Bubera relacja personalna nie może urzeczywistnić się w terapii, jako że nie ma w niej mowy o wzajemności, stanowiącej dlań – obok otwartości i zaufania – warunek konieczny tego typu relacji. Jeśli jednak przyjmiemy model rozmowy doradczej jako współfilozofowania, to będzie można mówić także o wzajemności. Szerzej na temat Buberowskiej koncepcji dialogu i jej odniesienia do terapii: por. Z. Rosińska, *Psychoterapia i filozofia*, [w:] *Psychoterapia pogranicza. Podręcznik akademicki*, red. L. Grzesiuk, H. Suszek, Warszawa 2012, s. 152-153.

¹² Por. m.in. Znak, 2019, 1(764), s. 6-39 (znacząca część numeru została poświęcona stoicyzmowi jako sztuce życia i jego współczesnym odczytaniom i zastosowaniom); M. Fabjański, *Stoicyzm uliczny. Jak oswajać trudne sytuacje*, Warszawa 2010; T. Mazur, *O stawianiu się stoikiem. Czy jesteście gotowi na sukces?* Warszawa 2014; T. Mazur, *Fiasko. Podręcznik nieudanej egzystencji*, Warszawa 2012; P. Stankiewicz, *Sztuka życia według stoików*, Warszawa 2014; P.J. Verneze, *Don't worry, Be Stoic. Antyczna mądrość na trudne czasy*, przekł. A. Aduszkiewicz, Warszawa 2013.

powstałe w ramach szeroko rozumianego nurtu filozofii egzystencji, która pozostaje także istotną inspiracją dla innych typów poradnictwa¹³.

Celem niniejszego artykułu jest poszerzenie ram wytyczonych przez wspomniane wyżej odniesienia i rozważenie dwóch kategorii: „krytyka” i „rozumienie”, jako narzędzi szczególnie użytecznych w doradczej praktyce filozoficznej. Obydwie kategorie można rozważać w ramach konkretnych kontekstów historycznofilozoficznych, a także można je ujmować jako elementy postawy filozoficznej, czy też radykalnie: jako warunki możliwości filozofowania w ogóle. W dalszej części artykułu kategorie te zostaną odniesione do nurtów i teorii, w ramach których zostały wypracowane, lecz ta analiza historycznofilozoficzna będzie podporządkowana problemowemu ujęciu ich jako składowych metody filozoficznej jako takiej.

Ku otwartości myślenia. O krytyce filozoficznej

W perspektywie dziejów filozofii, pojęcia krytyki i krytycyzmu najczęściej wywołują skojarzenie z tak zwanym „krytycznym” okresem twórczości Immanuela Kanta, zainaugurowanym w 1781 roku publikacją pierwszego wydania *Krytyki czystego rozumu*. Przyjrzyjmy się Kantowskiemu ujęciu tych pojęć, skądinąd podejmowanemu i reinterpretowanemu do dzisiaj.

Grecki źródłosłów słowa „krytyka” to *krínein*, które dosłownie oznacza rozróżniać, rozstrzygać¹⁴. Etymologia sygnalizuje więc, że krytyka filozoficzna może mieć zarówno sens negatywny, jak i pozytywny. Precyzując cele i metodę swej filozofii krytycznej, Kant akcentuje znaczenie obydwu tych dróg, odnosząc się między innymi do zastanych sporów metafizycznych. W *Przedmowie* do pierwszego wydania *Krytyki czystego rozumu* pisze o metafizyce jako polu bitwy niekończących się sporów, możliwości uzdrowienia tego stanu rzeczy upatrując w krytycznym badaniu źródła teorii metafizycznych, którym jest spekulatywny (czysty) rozum. Zdaniem Kanta, jedynie analiza

¹³ Por. m.in. *Człowiek, wartości, sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*, red. K. Popielski, Lublin 1996; *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, red. M. Opoczyńska, Kraków 1999; K. Popielski, P. Mamcarz, *Trauma egzystencjalna a wartości*, Warszawa 2015; M. Opoczyńska, *Genealogie psychoterapii: fragmenty dyskursu egzystencjalnego*, Kraków 2016; A. Längle, *Gdy rodzi się pytanie o sens: praktyczne zastosowanie logoterapii*, przekł. A. Grzegorzczak, A. Szymczak, Warszawa 2016. Warto w tym miejscu podkreślić także, że filozofia egzystencji w jej różnych sformułowaniach zainspirowała licznych wybitnych psychoterapeutów, m.in. Victora E. Frankla, Rollo Maya i Irvina D. Yaloma, na co niezwykle często sami wskazują. Por. np. V.E. Frankl, *Lekarz i dusza: wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*, przekł. R. Skrzypczak, Warszawa 2017; R. May, *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*, przekł. M. Moryń, Z. Wiese, Poznań 1995; I.D. Yalom, *Psychoterapia egzystencjalna*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 2008.

¹⁴ Por. J. Herbut, *Krytycyzm*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, red. A. Maryniarczyk, M.A. Krąpiec i in., Lublin 2005, s. 92.

i ocena granic możliwości rozumu umożliwia udzielenie prawomocnej odpowiedzi na pytanie o możliwość bądź niemożliwość metafizyki. W ten sposób negacja zastanej sytuacji metafizyki prowadzi ku pozytywnym результатам poznawczym (co nie musi być równoznaczne z twierdzącą odpowiedzią na zadane pytanie, w tym przypadku o możliwość metafizyki jako nauki)¹⁵.

Bez postulowanej przez Kanta krytyki „rozum znajduje się niejako w stanie natury”¹⁶, jest nie-krytyczny, a więc dogmatyczny. Natomiast krytyka to – zgodnie z kolejnym barwnym Kantowskim porównaniem – stawianie rozumu przed trybunałem, przed sądem, w którym jasna argumentacja i wnioskowanie umożliwią dotarcie do prawdy, na ile jest ona osiągalna¹⁷. Krzysztof Michalski, we wnikliwej analizie Kantowskiej *Przedmowy* do pierwszego wydania *Krytyki czystego rozumu*, celnie przeciwstawia dogmatyzm – a więc stan wojny i toczące się w jej mroku metafizyczne bitwy – krytycyzmowi i związanej z nim jasności postępującego według ściśle określonych zasad sądowego procesu¹⁸. Przedsięwzięcie krytycznego namysłu jest więc różnorodne z przejściem od chaosu ku opracowanej zgodnie z jasnymi zasadami metodzie.

Kantowski krytycyzm ma umożliwić ocenę granic i możliwości rozumu i jako taki wymaga od filozofującego abstrahowania od sądów metafizycznych, których prawomocność ma być przedmiotem badania. Tym samym zakłada szczególną postawę, którą cechuje między innymi umiejętność hierarchizowania tego, co dane oraz analitycznego odniesienia się do tak wyszczególnionych elementów. W tym rozszerzonym – choć wychodzącym od Kanta – sensie, być krytycznym to znaczy być wnikliwym, zmierzać ku temu, co podstawowe, pytać o ostateczne ufundowanie tego, co dane.

Tak więc, krytykę filozoficzną można rozumieć w ścisłym sensie jako filozoficzną metodę (niekoniecznie Kantowską) lub w sensie szerszym: jako po-

¹⁵ Por. I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, t. 1, przekł. R. Ingarden, Warszawa 1986, s. 7-20.

¹⁶ Tamże, s. 492.

¹⁷ „(...) jest (...) wezwaniem skierowanym do rozumu, żeby się na nowo podjął najuczciwszego z wszelkich swych zadań, a mianowicie poznania samego siebie, i żeby ustanowił trybunał, który by go umocnił w jego sprawiedliwych wymaganiach, a natomiast mógł odrzucić wszelkie bezpodstawne uproszczenia i to nie za pomocą dowolnych rozstrzygnięć, lecz na podstawie wiecznych i niezmiennych praw, a trybunałem takim jest tylko sama krytyka czystego rozumu”. I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, s. 10-11.

¹⁸ „»Krytyka« wydobywa bowiem na jaw granice czystego rozumu, wyznacza jego możliwości – a więc pozwala ustalić, kiedy użycie czystego rozumu jest prawomocne, kiedy zaś nie. Krytyka czystego rozumu umożliwia więc rozumowi wyjście ze stanu »wojny«; pozwala przekształcić »wojnę« w »proces sądowy«. Wojna, bitwa – to symboliczny obraz »przedkrytycznego« stanu rozumu, proces sądowy – rozumu krytycznego. Warunkiem przemiany »wojny« w »proces« jest ustanowienie »trybunału« – krytyki czystego rozumu”. K. Michalski, *Próba interpretacji: „Przedmowa” do pierwszego wydania „Krytyki czystego rozumu”*, Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 1976, 3(27), s. 23.

stawę zakładającą szczególny stosunek siebie, świata i drugiego człowieka. Być krytycznym, to najogólniej znaczy: nie być dogmatycznym. Takie rozumienie krytyki jest uniwersalne i nie zawęża się do żadnego z filozoficznych nurtów. Jest związane z nieustającym, sokratejskim postulatem filozofii, by pozostawać otwartym na to co nowe, by uwzględniać inne niż swój punkty widzenia, by zmierzać ku prawdzie, zamiast zadowalać się mniemaniami. Józef Herbut, analizujący pojęcie krytycyzmu, pisze między innymi tak:

[jest to] cecha myślenia polegająca na wieloaspektowym ujmowaniu spostrzeganych faktów, konfrontowaniu ich z własnymi doświadczeniami i poglądami, poszukiwaniu ich racji oraz gotowości do korygowania swoich poglądów w sytuacji zasadnej argumentacji¹⁹.

Dostrzeganie złożoności, wielowymiarowości podejmowanego problemu, gotowość do zmiany zdania, świadomość cząstkowego charakteru swej wiedzy – oto niektóre z cech tak pojmowanej postawy krytycznej.

Podkreślając potrzebę filozofii jako wolnego aktu, Josef Peiper kładzie nacisk na otwartość jako warunek konieczny filozofowania. Rdzeniem filozofii byłoby więc „to otwarcie się na nie zawężony przedmiot ludzkiego poznania, to znaczy na całościowo ujętą rzeczywistość, którą należy rozważać w każdym możliwym do pomyślenia aspekcie”²⁰. Nie uwzględniając złożoności tego co jest, redukując rzeczywistość na przykład do tego co daje się zracjonalizować, skazujemy się na jej uproszczony obraz. Tym samym, zarzucamy postawę krytyczną, nakazującą całościowe i wnikliwe rozważenie badanego przedmiotu. Tymczasem, jak pisze Peiper: „Być «krytycznym» to dla kogoś filozofującego nie znaczy w pierwszym rzędzie: dopuszczać do uznawania tylko tego, co absolutnie pewne; lecz: dbać o to, by niczego nie pominąć”²¹.

Można zadać w tym kontekście następujące pytanie: czy tak rozumiana krytyczność jest w ogóle możliwa? Czy możliwe jest myślenie, które nie pomija niczego?²² Nawet jeśli – choć zapewne warunkowo – udzielimy tu odpowiedzi twierdzącej, to nasuwa się kolejne pytanie: co możemy zyskać dzięki krytycznemu przemyśleniu wszystkiego, czego przemyślenie leży w granicach ludzkich możliwości i jak taką procedurę przeprowadzić?

Interesującą odpowiedź znajdziemy u Nicolaia Hartmanna związanego z neokantyzmem, a więc filozoficznym nurtem reinterpreterującym Kantowski krytycyzm. Hartmann, za Kantem uznający ograniczoność ludzkiego poznania, utożsamia kategorię „metafizyka” ze wszystkim, co pozostaje dla

¹⁹ J. Herbut: *Krytycyzm*, s. 92.

²⁰ J. Peiper, *W obronie filozofii*, przekł. P. Waszczenko, Warszawa 1985, s. 36.

²¹ Tamże, s. 37.

²² Por. A.J. Noras, *Co to znaczy „być krytycznym”?* [w:] *Prawda a metoda*, red. J. Jaskóła, A. Olejarczyk, Wrocław 2003, s. 321.

człowieka irracjonalne. Metafizyka nie jest więc szczególną dyscypliną filozoficzną, lecz zbiorem problemów rozsianych wszędzie tam, gdzie ludzkie myślenie napotyka na opór. Metafizyki nie definiuje problematyka duszy, Boga, czy wszechświata, a sygnalizujące ją irracjonalne *residuum*²³. Stawiając sprawę tak, Hartmann zakreśla horyzont poznawczy człowieka, wskazując jednocześnie jego granice. Dobitnie podkreśla, że „dbać o to, by niczego nie pominąć” można jedynie w ramach tego, co dane jako racjonalne i co daje się zracjonalizować.

Jako narzędzie poznawcze, Hartmann proponuje trójstopniową metodę, składającą się z: 1) fenomenologii, czyli wiernego opisu fenomenów, tego, co dane; 2) aporetyki, której celem jest wydobycie z fenomenów ich aporii, czyli tego, co w nich niezrozumiałe, przy uwzględnieniu stanu badań danego problemu; 3) teorii²⁴. Trzeci etap Hartmannowskiej metody nie ma być jednak tworzeniem doktryny, lecz „czystym oglądaniem” – poprzedzonym przez krytyczny namysł i przez niego umożliwionym. Pisząc o teorii, Hartmann nawiązuje do etymologii tej kategorii. Píše: „Jej sens polega tylko na wnikliwym oglądaniu, na czystym wglądzie (*Einsicht*) jako takim, który rozglądając się szeroko dookoła i postępując bardzo ostrożnie, więcej widzi niż naiwne spoglądanie”²⁵. Można powiedzieć, że słowa te oddają istotę krytycyzmu jako postawy – troszczącej się o to, by niczego nie pominąć, wnikliwej, świadomej swych ograniczeń.

W krytykę filozoficzną – niezależnie od tego, czy będziemy go rozumieć wąsko: jako metodę sformułowaną w ramach konkretnej doktryny, czy też szeroko: jako postawę będącą nieodłącznym elementem filozofowania – wpisany jest postulat samodzielności myślenia, wyzbycia się stanowiskowości, dogłębnego wnikania w istotę badanego problemu, uwzględniania jego wieloaspektowości i złożoności, wreszcie gotowości do przeformułowania lub porzucenia dotychczas wypracowanych założeń i ustaleń, jeśli pojawiły się ku temu ważne przesłanki. Jako taka, krytyka ma znaczenie nie tylko teoriopoznawcze czy metodologiczne, lecz także egzystencjalne. Postawa filozoficznego krytycyzmu staje się zadaniem egzystencji, warunkiem stawania się i rozwoju rozumianego jako pogłębianie świadomości i wrażliwości filozofującego na złożoność świata i własnego Ja.

²³ „W tym sensie metafizyczne są wszystkie problemy, które wymykają się ostatecznym rozwiązaniom, obojętnie do jakiej dziedziny filozofii należą. Są też rzeczywiście rozproszone po wszystkich dziedzinach, kryją się wszędzie za tym, co poznawalne. A wszelką dalszą pracę nad tymi pytaniami można uznać za pracę metafizyczną, jakkolwiek pójdzie drogą”. N. Hartmann, *Systematyczna autoprezentacja*, [w:] N. Hartmann, *Myśl filozoficzna i jej historia. Systematyczna autoprezentacja*, przekł. J. Garewicz, Toruń 1994, s. 84-85.

²⁴ Por. tamże, s. 82-83.

²⁵ Tamże, s. 83.

Czy taka postawa może pomóc w stawianiu czoła wyzwaniom codzienności? Innymi słowy: czy może być użyteczna poza akademią, w której filozofię uprawia się niejako „zawodowo”? Jestem przekonana, że tak. Przede wszystkim dlatego, że postawa krytyczna wiąże się z umiejętnością dogłębnej analizy problemów przy jednoczesnej świadomości, że istnieją problemy, których nie da się rozwiązać, a także takie, które mogą mieć kilka równoważnych rozstrzygnięć. Krytyka filozoficzna rozumiana jako metoda myślenia wykształca precyzję, otwartość, zdolność dostrzeżenia innego, niż tylko własny punkt widzenia. Patrząc krytycznie na świat i samych siebie, dostrzegamy wieloaspektowość problemów, z którymi musimy się mierzyć, związków międzyludzkich, w które wchodzimy, sytuacji, w których się znajdujemy, zależności, w które jesteśmy uwikłani. Nabywamy także świadomości istnienia tego, co irracjonalne, co wymyka się porządkowi *ratio*. Nieodłącznie związany z krytyką sceptycyzm ujawnia także fakt istnienia ludzkich ograniczeń – zarówno jeśli chodzi o poznanie, jak i działanie. Nie wszystko, czego dowiadujemy się dzięki krytyce filozoficznej jest krzepiące, jednak nie o pokrzepienie tu chodzi, a o możliwie najpełniejsze uchwycenie samego siebie, swego życia, otaczającego świata.

Czy bycia krytycznym da się nauczyć? Odpowiedź musi tu być twierdząca, choć trzeba zaznaczyć, że nie istnieje żaden prosty schemat, czy „droga na skróty”, która umożliwiłaby osiągnięcie postawy filozoficznego krytycyzmu. Lech Ostasz proponuje wprowadzić kilka użytecznych narzędzi doradczo-filozoficznych, które bez wątplenia pomagają tę postawę krytyczną ukształtować (przede wszystkim chodzi tu o definiowanie pojęć, rezygnację z wielkich kwantyfikatorów, czy o analizę założeń sądów głoszonych przez siebie i innych)²⁶. Wykorzystywanie metod wypunktowanych przez Ostasza jest jednak tożsame z filozofowaniem. Wydaje się więc, że postawa krytyczna pojawia się wraz z zamiłowaniem do filozofowania, a następnie rozwija się dzięki stopniowemu studiowaniu teorii, metod i narzędzi filozoficznych. Jako taka jest drogą, zmierzaniem ku mądrości, nigdy nie zakończoną pracą nad sobą i własnym rozumieniem świata. Porzucenie tej drogi, uznanie, że „już wystarczy”, ponieważ osiągnęliśmy zadowalający poziom krytycyzmu, byłoby zaprzeczeniem filozoficznej krytyki i wkroczeniem na ścieżkę dogmatyzmu.

O rozumieniu, czyli nauka milczenia

Termin „rozumienie”, podobnie jak pojęcie krytycyzmu, w swym znaczeniu historycznofilozoficznym wpisuje się w ściśle określoną metodę przypisaną do konkretnej teorii. W tym wypadku – hermeneutyki. Niezależnie od

²⁶ Por. L. Ostasz, *Psychoterapia filozoficzna*, s. 100-109 i 115-123.

tych powiązań, będę chciała wykazać, że choć w perspektywie historycznej rozumienie jest kategorią metodologiczną, to w odniesieniu do tego terminu można także mówić o pewnej szczególnej postawie filozoficznej, wynikającej z przemyślenia i uznania tejże kategorii. Analizując tę postawę, wykroczę poza teksty powstałe w kręgu filozofii hermeneutycznej. Podobnie jak krytycyzm, tak i rozumienie – jako postawa skierowana ku światu i ku własnemu życiu – stanowi w moim przekonaniu składową filozofowania w ogóle, nie musi być zatem ograniczane do żadnego myślowego nurtu, nawet jeśli z niego się wywodzi.

Punktem wyjścia niech będą słowa Wilhelma Diltheya, który na przełomie XIX i XX wieku wprowadził do filozofii hermeneutykę jako metodę. W swym artykule z 1911 roku, Dilthey pisze następująco: „Filozofia winna nie w świecie, lecz w człowieku poszukiwać wewnętrznej struktury swych przekonań. Dążeniem człowieka dzisiejszego jest zrozumieć życie przeżywane przez człowieka”²⁷. Zastanówmy się nad tymi słowami, co to znaczy: zrozumieć życie, które przeżywamy?

Dilthey przeciwstawia filozoficzne rozumienie zmierzającemu ku abstrakcji poznaniu naukowemu. Pisze następująco:

Nauka analizuje, a zatem rozwija na podstawie wyizolowanych jednorodnych stanów rzeczy ich ogólne relacje; religia, poezja i autentyczna metafizyka wyrażają znaczenie i sens całości. Tamta poznaje, te rozumieją²⁸.

Nauka w swym dążeniu do abstrahowania oraz uogólniania tego co konkretne i dane w jednostkowym doświadczeniu, ze swej istoty pomija i redukuje życie do tych jego aspektów, które można uogólnić. Tymczasem, w życiu każdego człowieka pojawiają się nie dające się uśrednić stany, nastroje i przebliski zaświadczone o niedyskursywności, a więc także o niemożności zobiektywizowania pełni ludzkiego doświadczenia. Ta niemożność wynika z istotowej antynomiczności życia, odsłaniającej jego metafizyczny, irracjonalny charakter:

Ze zmiennych doświadczeń życiowych wyłania się wobec nastawionego na całość ujęcia pełne sprzeczności oblicze życia; jego charakter życiowy i zarazem odpowiadający prawu, rozum i samowola, prezentując coraz to nowe strony, w szczegółach może przejrzyste, lecz w całości doskonale zagadkowe²⁹.

Przedstawianie życia jako w pełni dającego się poznać i zracjonalizować jest zapoznaniem jego złożoności i ucieczką od tego, co wymyka się poznaniu.

²⁷ W. Dilthey, *Typy światopoglądów i ich rozwinięcie w systemach metafizycznych*, [w:] W. Dilthey, *O istocie filozofii i inne pisma*, przekł. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa 1987, s. 119.

²⁸ Tamże, s. 125.

²⁹ Tamże, s. 123.

Tym, czego nie daje się uśrednić, są momenty, które z jednej strony można uznać za uniwersalne, jako wpisane w los każdej jednostki. Z drugiej strony, dla każdego przeżywającego je człowieka stanowią wyzwanie. Fakt ich powszechności nie łagodzi bowiem ani samotności, w której wobec nich stajemy, ani tego, że nie da się ich do końca zgłębić. Dilthey nazywa je zagadką życia i pisze na ten temat następująco:

Powiązania życiowe i oparte na nich doświadczenia dusza stara się ująć w całość i nie jest w stanie tego dokonać. Ośrodek tego wszystkiego, co niepojęte, stanowią: poczęcie, narodziny, rozwój i śmierć. Istota żywa wie o śmierci, a jednak nie potrafi jej pojąć³⁰.

Odnieśmy się do ostatniej ze wspomnianych kwestii: cóż z tego, że potrafimy uchwycić i nazwać kolejne fizjologiczne procesy zachodzące w ciele umierającego człowieka? Kategoryzujący, racjonalizujący opis nie da nam – i dać nie może – odpowiedzi na pytanie: jaki to ma sens? Na czym polega sens śmierci? Śmiertelności? Życia jako skończoności?

Nauka nie jest w stanie odpowiedzieć na te pytania, ponieważ dotyczy one kwestii, które wymykają się racjonalności. Dlatego Dilthey uznaje, że ich właściwymi adresatami są filozofia, poezja i religia, które kierują się ku temu co jednostkowe. Chcą uchwycić konkret w jego integralności na tyle, na ile to możliwe. Dążą do tego, aby uchwycić sens, zamiast wpisać go w formułę, która pasując do każdego przypadku, jednocześnie wydaje się żadnego nie dotyczyć. Na tym polega istota rozumienia w Diltheyowskim ujęciu: nauka wyjaśnia, a więc opisuje, racjonalizuje i uśrednia, filozofia, poezja i religia rozumieją, czyli kierują ku sensowi.

W uwagi te niezwykle trafnie wpisuje się wymierzone w ideę Hegłowskiego panracjonalizmu stwierdzenie Sørensa Kierkegaarda, zgodnie z którym to co wewnętrzne przewyższa to co zewnętrzne, zaś „liczba nieparzysta jest doskonalsza od parzystej”³¹. Nie wszystko bowiem daje się zmediatyzować, nie wszystko można uogólnić, a jednostki wraz z jej subiektywnością nigdy nie uda się sprowadzić do tego, co powszechne. Wyraźnie pokaże to dwudziestowieczna filozofia egzystencji kontynuująca myśl Duńczyka. Przytoczmy słowa Jeana Wahla, który na temat przedmiotu i istoty egzystencjalizmu pisze tak: „Chodzi bowiem o kwestie, które nie mogą być raczej tematami rozmowy, powinno się je rozważać podczas samotnej medytacji”³².

Komentując słowa Wahla, można wskazać, że kategoria rozumienia akcentuje niedyskursywność życia, nie dającą się zobiektywizować wyjątkowość ludzkiego losu. Skłania więc do pytania o możliwości rozumu i tworzonej

³⁰ Tamże, s. 123-124.

³¹ S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie*, [w:] S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, przekł. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1982, s. 73.

³² J. Wahl, *Krótką historia egzystencjalizmu*, przekł. J.A. Prokopski, Wrocław 2004, s. 16.

przezeń nauki. Każę zastanowić się nad znaczeniem tego, co z konieczności musi zostać pominięte w naukowej analizie. Co jesteśmy w stanie pomyśleć lub powiedzieć na temat tego, co dane w bezpośrednim, jednostkowym doświadczeniu tego, co stanowi nieusuwalny element egzystencjalnego ludzkiego bytowania? Być może jedyną odpowiedzią może być milczenie, któremu towarzyszy wnikliwy wgląd?

W tym miejscu spotykają się postawa krytyczna i rozumienie. Krytyczny ogląd (*theoria*) oparty na rozważeniu wszystkiego, co można rozważyć (a więc dbający o to, by niczego nie pominąć) dociera do tego, co nie daje się zracjonalizować, co więc – zgodnie ze słowami Nicolaia Hartmanna – jest problemowe, czyli metafizyczne. Do sensu, do tajemnicy, o których nie możemy mówić, jako że wykraczają poza język pojęć naukowych, które uchwycić mogą jedynie sztuka, religia i niekiedy filozofia. Cytowany już Josef Pieper stwierdza:

Theoria jako egzystencjalny akt człowieka zmierza (...) ku czystemu rozumiejącemu dosłyszaniu rzeczywistości, zmierza ku prawdzie i niczemu więcej (...). Dlatego filozofowanie (jako rozważanie całości rzeczywistości i możliwie najczystsze urzeczywistnienie takiej *theoria*), to: słuchanie tak bardzo całkowite i zupełne, że tego słuchającego milczenia nic nie zakłóca i nie przerywa – nawet pytanie³³.

W kolejnym zdaniu Pieper potwierdza podział Diltheya: „Otóż to właśnie tworzy różnicę między nauką szczegółową a filozofią. Nauka nie milczy, ona pyta”³⁴.

Nasuwa się pytanie o użyteczność rozumienia i milczenia jako egzystencjalnego aktu następującego po krytycznym, wnikliwym oglądaniu tego co dane. Pytanie to zdaje się szczególnie istotne w kontekście doradztwa filozoficznego – na co bowiem może zdać się milczenie temu, kto do doradcy przychodzi o pomoc w rozwiązywaniu swych codziennych problemów?

Można tu zapewne udzielić różnych odpowiedzi, jako że milczenie może spełniać wiele funkcji i wynikać z odmiennych przyczyn. Niezwykle trafnie systematyzuje tę kwestię Gabriel Liiceanu. Oddajmy mu zatem głos:

W świecie ducha milczenie może mieć przynajmniej następujące sensy:

- 1) Dialog, jako forma dynamiki ducha, jest naprzemiennością mówienia i milczenia. W tych warunkach nieumiejętność milczenia oznacza unieruchomienie ducha, głupi monolog, kręcenie się w ciasnym kręgu własnego ducha. Jest to więc słowotok, logorrea.
- 2) W innym sensie milczenie jest zasadą samouctwa, etapem nieodzownym wszelkiej pąjdei, *Bildung*. To ów czas „przyjmowania towaru”, duchowej regeneracji, ładowania akumulatorów itd. W każdej biografii kulturalnej muszą być momenty, gdy nie

³³ J. Pieper, *W obronie filozofii*, s. 33.

³⁴ Tamże.

produkujesz, lecz tylko konsumujesz kulturę, podczas gdy zatem powinienes milczeć. Odmowa milczenia oznacza tu powtarzanie w kółko tego samego, dreptanie w miejscu, obumieranie na skutek nieodnawiania własnej substancji.

- 3) Milczenie może być formą przyznania się do niemożności wyrażenia jakiegoś istotnego sensu lub też wyznania, że nie mamy nic istotnego do powiedzenia. Heidegger pisze: „Człowiek, nim zacznie mówić, powinien na powrót wsłuchać się w głos Bytu, nie obawiając się, że słuchając tego imperatywnego wezwania, sam niewiele, bądź rzadko będzie miał coś do powiedzenia. Tylko w ten sposób można słowu przywrócić jego bezcenną, istotną wartość, człowiekowi zaś udostępnić schronienie w wielkim pałacu prawdy bytu”. W tym aspekcie odmowa milczenia oznacza pozostanie na powierzchni rzeczy, ślizganie się po niej, wprowadzanie inflacji w przestrzeń słowa.
- 4) Milczenie może być formą godności ducha, protestu. Zamykasz się w milczeniu, gdy wokół ciebie gada się zbyt dużo i nikczemnie. Odmowa milczenia oznacza tu więc współludział w niemoralnym spisku słowa.
- 5) Wreszcie „nauczenie się milczenia” można rozumieć jako korektę w postępowaniu, opartą na doświadczeniu negatywnych skutków mówienia. Tym sposobem milczenie staje się wyrazem roztropności³⁵.

Liiceanu wykazuje, że milczenie może mieć wymiar metafizyczny, twórczy, moralny, a nawet polityczny. Można milczeć za czymś lub przeciwko czemuś. Milczenie może odzwierciedlać duchową pustkę, ale także wewnętrzny nadmiar. I wreszcie, milczenie może stać się jedynym dostępnym środkiem wyrazu, kiedy wszystkie inne zawodzą. Do tego ostatniego znaczenia, omówionego przez Liiceanu w trzecim punkcie, zmierza przedstawiony w niniejszym tekście wywód. To w tak rozumianym milczeniu zbiegają się bowiem kategorie krytycyzmu i rozumienia.

Milczenie ujęte jako jedyny możliwy środek wyrazu w obliczu irracjonalnego, uwyrażnia ograniczenia człowieka jako poznającego i działającego podmiotu. W ten sposób filozoficzna postawa ufundowana na krytyce i rozumieniu, postawa, która może do tak pojmowanego milczenia prowadzić, stanowi pogłębiony namysł nad sytuacją egzystencjalną człowieka i jego miejscem w świecie.

Nawiązując do przedstawionego w artykule rozumienia doradztwa filozoficznego jako wspólnego filozofowania i wspólnego zmierzania ku prawdzie oraz mądrości, chcę podkreślić wartość filozoficznej postawy jako fundamentu doradczo-filozoficznego dialogu. By tę postawę wykształcić, konieczne jest podjęcie trudu filozofowania. Trud ten jest ważniejszy od wiedzy o pojęciach, teoriach, czy metodach. Wykształcenie filozoficznej postawy z pewnością wzbogaci życie filozofującego, dostarczy mu bowiem narzędzi do wnikliwego wglądu we własne życie w pełni jego złożoności, z jego pro-

³⁵ G. Liiceanu, *Dziennik z Păltinișu. Pajdeja jako model w kulturze humanistycznej*, przekł. I. Kania, Sejny 2001, s. 185-186.

blemami, relacjami, radościami i troskami. Dostarczy narzędzi do rozwoju, do samorozumienia, do stawania się sobą. Powinno więc leżeć w centrum zainteresowań zarówno każdego filozoficznego doradcy, jak i jego klienta.

Krytycyzm i rozumienie są pojęciami ściśle wpisanymi w dzieje filozofii, nie przywołuje się ich jednak w pierwszej kolejności jako przydatnych w doradczo-filozoficznej praktyce. A jednak warto akcentować ich egzystencjalny wymiar: zarówno krytyczny namysł, któremu towarzyszy świadomość ludzkich ograniczeń poznawczych, jak i rozumienie, nastawione na sens umykający naukowej analizie, umożliwiają pogłębioną refleksję nad ludzką kondycją przez wskazanie nieoczywistości tego, co w potocznym, codziennym ujęciu siebie i świata uznajemy za oczywiste.

BIBLIOGRAFIA

- Człowiek, wartości, sens. *Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*, red. K. Popielski, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1996.
- Dilthey W., *Typy światopoglądów i ich rozwinięcie w systemach metafizycznych*, [w:] W. Dilthey, *O istocie filozofii i inne pisma*, przekł. E. Paczkowska-Łagowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Fabjański M., *Stoicyzm uliczny. Jak oswajać trudne sytuacje*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Femiał T., *Terapia filozoficzna, czyli doradztwo filozoficzne w działaniu*, [w:] *Psychoterapia pogranicza. Podręcznik akademicki*, red. L. Grzesiuk, H. Suszek, Eneteia – Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2012.
- Filozofia jako sztuka życia. Teorie, modele i wzorce dla doradztwa filozoficznego*, red. A. Woszczyk, D. Olesiński, Expol, Katowice 2013.
- Frankl V.E., *Lekarz i dusza: wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*, przekł. R. Skrzypczak, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2017.
- Hartmann N., *Myśl filozoficzna i jej historia. Systematyczna autoprezentacja*, przekł. J. Garewicz, Comer, Toruń 1994.
- Herbut J., *Krytycyzm*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, red. A. Maryniarczyk, M.A. Krąpiec i in., Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2005.
- Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, t. 1-2, przekł. R. Ingarden, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Kierkegaard S., *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, przekł. J. Iwaszkiewicz, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1982.
- Längle A., *Gdy rodzi się pytanie o sens: praktyczne zastosowanie logoterapii*, przekł. A. Grzegorzczak, A. Szymczak, Wydawnictwo Barbelo, Warszawa 2016.
- Liiceanu G., *Dziennik z Păltinișu. Pajedeja jako model w kulturze humanistycznej*, przekł. I. Kania, Sejny: Pogranicze, Sejny 2001.
- Mazur T., *Fiasko. Podręcznik nieudanej egzystencji*, Wydawnictwo Carta Blanca, Warszawa 2012.
- Mazur T., *O stawianiu się stoikiem. Czy jesteście gotowi na sukces?* Dom Wydawniczy PWN, Warszawa 2014.

- May R., *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*, przekł. M. Moryń, Z. Wiese, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1995.
- Michalski K., *Próba interpretacji: „Przedmowa” do pierwszego wydania „Krytyki czystego rozumu”*, Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 1976, 3(27).
- Noras A.J., *Co to znaczy „być krytycznym”?* [w:] *Prawda a metoda*, red. J. Jaskóła, A. Olejarczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003.
- Opoczyńska M., *Genealogie psychoterapii: fragmenty dyskursu egzystencjalnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Ostasz L., *Psychoterapia filozoficzna. O usprawnianiu rozumu i leczeniu psychiki*, Laterna, Krynica Morska 2007; Eneteia – Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2011.
- Peiper J., *W obronie filozofii*, przekł. P. Waszczenko, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1985.
- Platon, *Eutyfron, Obrona Sokratesa, Kriton*, przekł. W. Witwicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.
- Platon, *Teajtet*, przekł. W. Witwicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959.
- Popielski K., Mamcarz P., *Trauma egzystencjalna a wartości*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015.
- Rosińska Z., *Psychoterapia i filozofia*, [w:] *Psychoterapia pogranicza. Podręcznik akademicki*, red. L. Grzesiuk, H. Suszek, Eneteia – Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2012.
- Stankiewicz P., *Sztuka życia według stoików*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2014.
- Studia Philosophiae Christianae*, 2018, 54, 3.
- Szulińska J., *Eckharta Rushmanna „Doradztwo filozoficzne”*, Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria, 2000, 3(35).
- Vernezze P.J., *Don't worry, Be Stoic. Antyczna mądrość na trudne czasy*, przekł. A. Aduszkiewicz, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013.
- Višňovský E., *Doradztwo filozoficzne jako forma praktyki filozoficznej*, przekł. M. Aleksandrowicz, *Colloquia Communia*, 2001, 71.
- Wahl J., *Krótką historia egzystencjalizmu*, przekł. J.A. Prokopski, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2004.
- Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, red. M. Opoczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Yalom I.D., *Psychoterapia egzystencjalna*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Instytut Psychologii Zdrowia. Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2008.
- Znak, 2019, 1(764).

JOANNA GÓŹDŹ

ORCID 0000-0003-2656-4376

*Uniwersytet Śląski
w Katowicach*

WPŁYW MOTYWACJI DO NAUKI NA ŚCIAGANIE W SZKOLE

ABSTRACT. Góźdź Joanna, *Wpływ motywacji do nauki na ściąganie w szkole* [The Impact of Motivation to Learn on Cheating at School]. Studia Edukacyjne nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 257-266. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.18

The article presents the problem of cheating in Polish schools. 1,070 students of high schools were examined. The aim of the research was to establish relationships between amotivation, external motivation, introjected motivation, motivation based on identification and internal one, and cheating, help to cheat and reluctance to help to cheat. The results show that amotivation, introjected and internal motivation are predictors of cheating. Only the external motivation turned out to be the predictor of help to cheat; on the basis of internal motivation it is possible to anticipate reluctance to help to cheat.

Key words: motivation to learn, cheating, help to cheat, reluctance to help to cheat

Wstęp

Edukacja, czyli kształtowanie zarówno sfery poznawczej, jak i postaw uczniów stanowi nieodłączny element odpowiedzialnie rządzonego państwa. System oświatowy pełni obok funkcji dydaktycznej również funkcje wychowawcze i opiekuńcze. W tym kontekście ważne staje się pytanie o szeroko pojmowaną uczciwość człowieka. W trakcie drogi edukacyjnej problem stanowi ściąganie, czyli nieuczciwość szkolna, która może być odnoszona zarówno do nieuczciwego zdobywania ocen na sprawdzianach, czytelnictwa lektur szkolnych, czy odrabiania zadań domowych. Pozornie mało znaczące? Ściąganie jest tak powszechne, że niemal normalne. W ba-

daniach Magdaleny Doliwy¹ 79,75% uczniów klas trzecich szkół gimnazjalnych przyznało, że w czasie jednego miesiąca poprzedzającego badanie przynajmniej raz ściągało, 91,75% przynajmniej raz odpisywało odpowiedzi lub pytało o nie kolegów, a tylko 8% uczniów oceniło te czynności jako zdecydowanie naganne. Z kolei, w badaniach sondażowych CBOS-u z 1997 roku 52,0% Polaków uznało ściągnięcie na maturze za czynność niewywołującą oburzenia. Ściąganie stanowi o braku realizacji założonych funkcji edukacji. Ponadto, jeśli uczeń przyzwyczai się do działań nieetycznych – oszustwa, jego postawy mogą mieć kontynuację w późniejszym – dorosłym życiu.

Ściąganie w szkole

Ściąganie to próba zdobycia lepszej oceny lub uniknięcia uzyskania oceny negatywnej za pomocą środków odmiennych niż te, jakie narzuca szkoła – z pominięciem procesu uczenia się. Tak rozumiane ściąganie przyrównuje się do „edukacji na skróty”². Osiągany w ten sposób cel – dobra ocena nie jest jednak odzwierciedleniem rzeczywistej wiedzy, umiejętności ani kompetencji, co stanowi o braku realizacji przypisywanej szkole funkcji dydaktycznej, przy jednoczesnym kształceniu u uczniów zachowań nieetycznych (w wyniku ich powtarzania), które z czasem ulegają normalizacji i generalizacji (ukryty program). Na ściąganie składają się takie czynności, jak: przepisywanie, kompilowanie, wprowadzanie w błąd (kłamstwo) i płynące z niego korzyści oraz nieetyczność działania. Należałoby dodać, że ściąganie jest procesem świadomym – oszustwem mającym na celu uzyskanie korzyści³.

W Polsce, inaczej niż na przykład w Chinach, ściąganie *sensu stricto* nie jest przestępstwem, nie stanowi wykroczenia przeciw prawu i nie jest uwzględniane w regulaminach. Jest to zgodne z przekonaniem nauczycieli, którzy twierdzą, że „w regulaminie nie pisze się o rzeczach oczywistych”⁴. Niemniej jednak jest ono niedozwolone.

Według kodeksu karnego istnieją trzy formy popełniania przestępstw podżeganie, sprawstwo (art. 18 §1: „Odpowiada za sprawstwo ten, kto wykonuje czyn zabroniony sam albo wspólnie i w porozumieniu z inną osobą, ale także ten, kto kieruje wykonaniem czynu zabronionego przez inną osobę lub wykorzystując uzależnienie innej osoby od siebie, poleca jej wykonanie

¹ M. Doliwa, *Ściąganie zawsze było, jest i będzie!* Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji, 2006, 6, s. 46-55.

² W. Andrukowicz, *Ściągi, czyli edukacja na skróty*, Edukacja i Dialog, 2003, 9(152), s. 55-61.

³ K. Kobierski, *Ściąganie w szkole*, Kraków 2006, s. 51-52.

⁴ Tamże, s. 228-259.

takiego czynu”) i pomocnictwo (art. 18 §3: „Odpowiada za pomocnictwo, kto w zamiarze, aby inna osoba dokonała czynu zabronionego, swoim zachowaniem ułatwia jego popełnienie, w szczególności dostarczając narzędzia, środka przewozu, udzielając rady, informacji, odpowiada za pomocnictwo także ten, kto wbrew pewnemu obowiązkowi nie dopuszczając do popełnienia czynu zabronionego swoim zachowaniem, ułatwia innej osobie jego popełnienie”).

Próba zawyżenia swojej oceny może przybierać różne formy. Uczeń może korzystać z tradycyjnych papierowych ściąg pełnych encyklopedycznych, czy też z obszaru niewiedzy, można wykorzystywać zdobyte techniki, jak na przykład telefon komórkowy, czy przedmioty z otoczenia, jak na przykład plansze edukacyjne czy etykiety napojów. Wreszcie można wykorzystywać pomoc innych osób w formie na przykład podpowiedzi. Za ściąganie odpowiedzialną można uznać oprócz osoby ściągającej (sprawcy) również osobę, która służy pomocą, informacją, podpowiedzią lub w jakikolwiek inny sposób ułatwia ściąganie innym (np. pożyczając koledze zeszyt w trakcie przerwy, by ten mógł odpisać zadanie domowe). Za pomocnictwo w ściąganiu można uznać także zachowanie nauczyciela, który w trakcie sprawdzianu czyta gazetę, wychodzi z klasy, chcąc tym samym umożliwić swoim uczniom korzystanie z materiałów, z których w jego obecności nie wolno korzystać⁵.

Wymiary ściągania

W ramach zjawiska ściągania wśród uczniów w niniejszej pracy wyróżniono następujące jego rodzaje (ze względu na kryterium celu, jakim jest ocena własna lub ocena innej osoby):

- ściąganie sprawcze, czyli zachowanie, którego celem jest zawyżenie własnej oceny w stosunku do rzeczywistości posiadanej wiedzy lub umiejętności;
- ściąganie pomocnicze, polegające na udzieleniu pomocy rówieśnikowi w zawyżeniu jego oceny w stosunku do rzeczywistości posiadanych przez niego umiejętności lub wiedzy i kompetencji.

Co ciekawe, analiza czynnikowa narzędzia, którym przeprowadzono badanie wykazała istnienie trzeciego wymiaru ściągania (który również został uwzględniony w prezentowanych badaniach). Stanowiły go wszystkie pozycje odwrotnie diagnostyczne dla ściągania pomocniczego, stąd w analizie wyników uwzględniono wymiar niechęci do pomocy⁶.

⁵ B. Śliwerski, K. Kobierski, *Etyczne i wychowawcze aspekty ściągania w szkole powszechnej*, Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji, 2006, 6, s. 4-12.

⁶ J. Góźdz, *Ściąganie jako przejaw nieuczciwości szkolnej*, Katowice 2019, s. 63-64.

Motywacja do nauki w koncepcji Self-Determination Theory

Pojęcie motywacji pochodzi od łacińskiego słowa *movere*, które oznacza poruszanie się w określonym kierunku lub unikanie go. Motywacja zachowania obejmuje mechanizmy podejmowania, utrzymywania i zaprzestania działania. W kontekście nauki szkolnej odnosi się do podejmowania aktywności na lekcji oraz poza nią. Obejmuje więc szeroko rozumiane przyczyny uczenia się.

Zdaniem E. Deciego i R. Ryana⁷, ludzie mają wrodzoną zdolność do wyznaczania sobie celów. Motywacja, czyli zdolność do kierowania działaniem rozwija się na kontinuum od motywacji zewnętrznej do motywacji wewnętrznej. Istotną rolę odgrywają w tej regulacji trzy potrzeby: relacji społecznych, kompetencji oraz autonomii. Potrzeba relacji społecznych opiera się na rozwoju bezpiecznych i satysfakcjonujących związków z innymi ludźmi. Potrzeba kompetencji to rozumienie sposobu, w jaki można osiągnąć zewnętrzne i wewnętrzne korzyści oraz bycie efektywnym w zakresie wymaganych czynności. Autonomia z kolei wiąże się z samookreśleniem, samoregulacją własnych celów, czynności i dokonań. Im bardziej dana czynność realizuje wszystkie trzy potrzeby, tym częściej człowiek będzie angażował się w działanie, na zasadzie mechanizmu internalizacji. Punktem wyjścia staje się potrzeba relacji społecznych, w których możemy realizować również potrzebę kompetencji. Motywacja zewnętrzna realizuje potrzeby relacji, zaś realizacja potrzeby kompetencji przybliża człowieka do podejmowania działań, z którymi się identyfikujemy. Dla rozwoju motywacji wewnętrznej niezbędna jest zaś realizacja potrzeby autonomii. Częstym zjawiskiem jest amotywacja, czyli nieintencjonalność działania. Czynność jest podejmowana przez człowieka bez uświadomienia jego celu. Dopiero uświadamiając sobie cel podejmowanej czynności, regulacja zachowania ma charakter intencjonalny. Motywacja jako świadome kierowanie swoim działaniem – podejmowaniem i zaprzestawianiem aktywności może mieć charakter motywacji zewnętrznej, introjektowanej, opartej na identyfikacji zintegrowanej lub wewnętrznej. Motywacja zewnętrzna polega na podejmowaniu zachowania ze względu na zewnętrzne bodźce – nagrody lub kary. Można się uczyć po to, by nie mieć problemów z rodzicami, czy nauczycielem lub po to, by zyskać ich aprobatę. Motywacja introjektowana opiera się na wewnętrznych nagrodach lub karach, z którymi jednostka się nie identyfikuje. Czynność może być wykonywana ze względu na samozadowolenie lub chęć uniknięcia poczucia winy, czy poczucia niższości. Motywacja oparta na identyfikacji pozwala na odczuwanie możliwości wyboru oraz akceptację procesu regulacji działań. Zachowanie może być po-

⁷ E.L. Deci i in., *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*, Educational Psychologist, 1991, 26, 3, 4, s. 325-346.

dejmowane ze względu na oczekiwanie przyszłych korzyści, realizację planów i zamierzeń. W przypadku motywacji opartej na identyfikacji regulacja zachowania dalej jest zewnętrzna ze względu na to, że zachowania przejawiane są ze względu na osiągnięcie różnego typu celów, jednak jest bliższa regulacji wewnętrznej, ponieważ czynności wykonywane są chętniej, bardziej ze względów osobistych niż ze względu na presję. Motywacja wewnętrzna polega na podejmowaniu zachowania ze względu na samą aktywność i płynącą z niej przyjemność, bez względu na korzyści czy kary.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Dobór grupy badanej był losowy. W pierwszym etapie wylosowano szkoły ponadgimnazjalne (licea i technika) z terenu województwa śląskiego. W etapie drugim wylosowano grupy klasowe. Przebadano łącznie 1070 osób – uczniów czterech liceów i trzech techników położonych w województwie śląskim. Badani byli w wieku od 15. do 21 lat ($M = 17,25$; $SD = 1,12$). Kobiety stanowiły 56,2% grupy badanej ($n = 601$), a mężczyźni – 43,8% ($n = 469$). Grupa była zróżnicowana pod względem poziomu kształcenia ponadgimnazjalnego oraz typu szkoły średniej: 54,2% ($n = 580$) badanych było uczniami liceów ogólnokształcących, a 45,8% ($n = 490$) – techników. Badani uczęszczali do klas o różnych profilach kształcenia. Do klasy pierwszej uczęszczało 34,5% badanych uczniów, do klasy drugiej – 26,4% badanych, do klasy trzeciej – 26,4%, a do klasy czwartej – 12,6% z nich.

Badania miały charakter ankietowy. Uczniowie wypełniali kwestionariusz motywacji do nauki matematyki⁸, który służy do pomiaru amotywacji, motywacji zewnętrznej, introjektowanej, opartej na identyfikacji oraz wewnętrznej, jak też kwestionariusz „Sprawdziany”⁹, mierzący ściganie sprawcze, ściganie pomocnicze oraz niechęć do pomocy w ściganiu na sprawdzianach z matematyki.

Wyniki badań¹⁰

Przed przystąpieniem do analizy wyników sprawdzono wszystkie istotne założenia. W pierwszym kroku analizy sprawdzono korelacje pomiędzy czynnikami motywacyjnymi a ściganiem sprawczym, pomocnictwem i nie-

⁸ J. Gózdź, *Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki w oparciu o koncepcję Self-Determination Theory E.Deciego i R.M. Ryana*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2015, 1, s. 263-270.

⁹ J. Gózdź, *Ściganie jako przejaw nieuczciwości szkolnej*, s. 63-64.

¹⁰ Prezentowane dane zostały zebrane w trakcie badań prowadzonych w ramach przygotowywania dysertacji doktorskiej, obronionej pod kierunkiem Prof. UŚ dr hab. Ewy Wysockiej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.

chęcią do pomocy. W przypadku ściągania sprawczego wszystkie czynniki motywacyjne okazały się jego korelatami. Amotywacja oraz motywacja wewnętrzna okazały się umiarkowanymi¹¹ korelatami ściągania sprawczego, a pozostałe czynniki motywacyjne korelatami słabymi. Im wyższa amotywacja i motywacja zewnętrzna ucznia, tym częściej angażuje się on w ściąganie. Z kolei, im wyższy poziom motywacji introjektowanej opartej na identyfikacji oraz wewnętrznej u ucznia, tym rzadziej będzie on oszukiwał na sprawdzianach. W przypadku pomocnictwa tylko amotywacja i motywacja zewnętrzna istotnie pozytywnie (choć słabo) korelują z tą zmienną – im wyższy poziom tych czynników motywacyjnych, tym większe prawdopodobieństwo pomocy innym na sprawdzianie. Niechęć do pomocy z kolei korelowała pozytywnie (choć słabo) z motywacją introjektowaną opartą na identyfikacji oraz wewnętrzną – im wyższe poziomy tych trzech czynników motywacyjnych, tym większa niechęć do pomocy.

Tabela 1

Korelacje pomiędzy wymiarami ściągania a czynnikami motywacyjnymi

Motywacja	Ściąganie sprawcze	Pomocnictwo	Niechęć do pomocy
Amotywacja	,380**	,075*	-,019
Zewnętrzna	,168**	,089**	,024
Introjektowana	-,255**	-,013	,081**
Oparta na identyfikacji	-,231**	,005	,096**
Wewnętrzna	-,305**	-,035	,117**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Do równań regresji wprowadzono te czynniki motywacyjne, które korelowały ze ściąganiem, pomocnictwem oraz niechęcią do pomocy.

W celu przewidywania ściągania na podstawie motywacji przeprowadzono analizę regresji. Do równania regresji wprowadzono wszystkie rodzaje motywacji, ponieważ wszystkie korelowały ze ściąganiem sprawczym. Model uwzględniający pięć predyktorów okazał się dobrze dopasowany do danych $F(5; 1028) = 40,6$; $p < 0,01$. Model wyjaśnia 16% wariancji zmiennej ściąganie sprawcze. Okazuje się, że zmienna motywacja zewnętrzna (choć bliska istotności statystycznej) oraz motywacja oparta na identyfikacji nie są predyktorami ściągania sprawczego. Słabymi predyktorami podjęcia zachowania opartego na oszukiwaniu w trakcie sprawdzianu okazały się amotywacja, motywacja introjektowana oraz motywacja wewnętrzna. Układając predyktory hierarchicznie

¹¹ Interpretację siły korelacji przyjęto za: S. Bedyńska, A. Brzezicka, *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Warszawa 2007, s. 96.

Tabela 2

Model B		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		błąd standardowy	beta			
1	(Stała)	18,929	1,673		11,314	,000
	Amotywacja	,430	,065	,270	6,663	,000
	Motywacja zewnętrzna	,135	,074	,059	1,815	,070
	Motywacja introjektowana	-,129	,052	-,091	-2,496	,013
	Motywacja oparta na indentyfikacji	,053	,042	,049	1,257	,209
	Motywacja wewnętrzna	-,165	,049	-,131	-3,346	,001

a. Zmienna zależna: ściąganie sprawczy

Tabela 3

Model B		Współczynniki nie-standaryzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		błąd standardowy	beta			
1	(Stała)	13,866	,366		37,872	,000
	Amotywacja	,033	,023	,048	1,444	,149
	Motywacja zewnętrzna	,069	,032	,071	2,117	,034

a. Zmienna zależna: ściąganie pomocnicze

W celu przewidywania udzielenia pomocy w ściąganiu na sprawdzianie koledze/koleżance przeprowadzono analizę regresji; do modelu wprowadzono dwa korelujące wcześniej z pomocnictwem predyktory: amotywację oraz motywację zewnętrzną. Model okazał się dobrze dopasowany do danych $F(2;1032) = 5,2$; $p < 0,01$ i przewidywał 1% wariancji zmiennej. W modelu okazało się, że amotywacja przestaje być predyktorem pomocnictwa, z kolei motywacja zewnętrzna stanowi pozytywny, ale bardzo słaby ($\beta = 0,071$) predyktor tej zmiennej. Im wyższym poziomem zewnętrznej motywacji do nauki charakteryzuje się uczeń, tym większe prawdopodobieństwo udzielenia przez niego pomocy na sprawdzianie.

Tabela 4

Analiza regresji zmiennej niechęć do pomocy w ściąganiu

Model B		Współczynniki nie-standaryzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		błąd standardowy	beta			
1	(Stała)	7,928	,449		17,662	,000
	Motywacja introjektowana	,014	,023	,023	,608	,543
	Motywacja oparta na identyfikacji	,015	,019	,031	,767	,443
	Motywacja wewnętrzna	,048	,023	,088	2,133	,033
a. Zmienna zależna: niechęć do pomocy w ściąganiu						

Celem przewidywania niechęci do udzielenia pomocy na sprawdzianie koledze/koleżance przeprowadzono analizę regresji. Do modelu wprowadzono czynniki motywacyjne wcześniej korelujące z niechęcią do pomocy: motywację introjektowaną, opartą na identyfikacji oraz motywację wewnętrzną. Model okazał się dobrze dopasowany do danych $F(3;1029) = 5,31$; $p < 0,01$ oraz przewidywał 1,5% wariancji zmiennej niechęć do pomocy. Okazało się jednak, że ani motywacja introjektowana ani motywacja oparta na identyfikacji nie są dobrymi predyktorami niechęci do pomocy. Istotnym, niemniej jednak bardzo słabym ($\beta = 0,088$) predyktorem tej zmiennej jest motywacja wewnętrzna. Im wyższy poziom wewnętrznej motywacji do nauki prezentuje uczeń, tym większą przejawia niechęć do pomocy.

Interpretacja

Wyniki badań zdają się potwierdzać teorię Self-Determination Theory. Amotywacja, czyli zachowanie podejmowane, ale nieintencjonalne koreluje pozytywnie ze ściganie sprawczym. Świadczy to, że osoby nie mające wyraźnego celu działania częściej chcą podwyższyć swoją ocenę. Ta chęć może wynikać z różnych przyczyn, jednak nie są one uświadamiane. Motywacja zewnętrzna nie stanowi predyktora ściganie sprawczego. Ten rodzaj motywacji stanowi jednak pozytywny predyktor pomocnictwa, co oznacza, że takie osoby są chętne do udzielania innym pomocy na sprawdzanie. Taki stan rzeczy może wynikać ze znajomości swojej sytuacji i chęci pomocy innym w uniknięciu nieprzyjemności wynikających z uzyskania niskiej oceny. Mechanizm pomocy może opierać się tu na empatii, czyli umiejętności wczucia się w sytuację kolegi, czy koleżanki, ze względu na swoją własną motywację do nauki wynikającą z chęci uniknięcia konfrontacji z opiekunami, bądź uzyskania ich aprobaty. Motywacja introjektowana stanowi negatywny predyktor ściganie sprawczego, co oznacza, że osoby motywowane do nauki chęcią uniknięcia poczucia winy lub niższości, a także uzyskania stanu samozadowolenia nie angażują się w nieuczciwe próby zawyżenia własnej oceny, co wydaje się spójne z faktem, że ściganie samo w sobie może prowadzić do emocji negatywnych w postaci poczucia niższości. Motywacja oparta na identyfikacji nie stanowiła predyktora żadnego z wymiarów ściganie. Natomiast, motywacja wewnętrzna stanowi negatywny predyktor ściganie sprawczego, jak i pozytywny predyktor niechęci do pomocy. Oznacza to, że im bardziej nauka motywowana jest przyjemnością z takiej właśnie aktywności, tym rzadziej jednostka jest skłonna podejmować się oszustwa na sprawdzanie. Jednocześnie tym bardziej niechętna jest do udzielenia pomocy innym; ich nastawienie jest bardziej negatywne w przypadku sytuacji prośby o pomoc.

Powyższe wyniki mogą być przydatne nauczycielom znającym motywację do nauki swoich uczniów. W przypadku ściganie sprawczego szczególną uwagę należy zwrócić na uczniów przejawiających amotyację do nauki ich przedmiotu, którzy istotnie częściej będą ścigać niż pozostali. Motywacja oparta na identyfikacji oraz motywacja wewnętrzna będą tu stanowić czynniki ochronne przez ściganie. Uczniowie motywowani zewnątrz, korzystając z mechanizmów empatii częściej będą pomagać swoim kolegom i koleżankom w ściganie, natomiast przejawiający motywację wewnętrzną będą się charakteryzować większą niż pozostali niechęcią do pomocy.

Należy pamiętać, że predyktory motywacji okazały się słabe i wyjaśniały niski odsetek wariacji zmiennych związanych ze ściganie, stąd istotna staje

się kontynuacja badań nad przyczynami ściągania w szkole, pomocnictwa, czy niechęci do pomocy na przykład w zakresie takich czynników, jak moralność, czy aprobat społeczna.

BIBLIOGRAFIA

- Andrukowicz W., *Ściąg, czyli edukacja na skróty*, Edukacja i Dialog, 2003, 9(152).
- Bedyńska S., Brzezicka A., *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa 2007.
- Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M., *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*, Educational Psychologist, 1991, 26, 3, 4.
- Doliwa M., *Ściąganie zawsze było, jest i będzie!* Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji, 2006, 6.
- Gózdź J., *Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki w oparciu o koncepcję Self-Determination Theory E. Deciego, R.M. Ryana*, Przegląd Pedagogiczny, 2015, 1.
- Gózdź J., *Ściąganie w szkole jako przejaw nieuczciwości szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.
- Kobierski K., *Ściąganie w szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Śliwerski B., Kobierski K., *Etyczne i wychowawcze aspekty ściągania w szkole powszechnej*, Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji, 2006, 6.

MAŁGORZATA RĘKOSIEWICZ

ORCID 0000-0002-3950-0649

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

CZY ORIENTACJE ŻYCIOWE STUDENTÓW MEDIUJĄ RELACJĘ MIĘDZY SUMIENNOŚCIĄ JAKO CECHĄ OSOBOWOŚCI A OSIĄGNIĘCIAMI AKADEMICKIMI?

ABSTRACT. Rękosiewicz Małgorzata, *Czy orientacje życiowe studentów mediuje relację między sumiennością jako cechą osobowości a osiągnięciami akademickimi?* [Do Students' Life Orientations Mediate the Relationship Between Conscientiousness as a Personality Feature and Educational Achievement?]. *Studia Edukacyjne* nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 267-282. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.19

Conscientiousness as a personality trait has been recognized as a predictor of students' academic achievements in numerous empirical studies. The aim of the study was to determine the role of life orientations, moratorium and transitive orientation, in the relationship between conscientiousness and academic achievement. The study was conducted using *Social Participation Questionnaire* and the *NEO-FFI Personality Inventory* among 111 full-time students aged 20-25. Conscientiousness turned out to be a predictor of both academic achievement and life orientation, but these orientations did not mediate the relationship between conscientiousness and academic achievement.

Key words: life orientations, personality, social participation, educational achievement prediction, student

W literaturze udokumentowano liczne pozaintelektualne korelaty i predyktory osiągnięć edukacyjnych na każdym szczeblu edukacji, w tym wśród studentów¹. Cechy osobowości, a w szczególności cecha z zakresu tak zwanej Wielkiej Piątki – sumienność, została rozpoznana jako silny lub przynajmniej umiarkowanie silny predyktor wyników edukacyjnych uczniów i studen-

¹ M. Richardson, C. Abraham, R. Bond, *Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis*, *Psychological Bulletin*, 2012, 138(2), s. 353.

tów². Obecnie podejmuje się poszukiwania wyjaśnień mechanizmów oddziaływania cech osobowości na wyniki edukacyjne.

Przeprowadzone badanie opierało się na hipotezie o mediacyjnej roli orientacji życiowych (w ujęciu Heinza Reindersa³) w trakcie wkraczania w dorosłość w relacji sumienność – wyniki edukacyjne. Zgodnie z ujęciem teoretycznym orientacji życiowych, realizowanie zadań stawianych w toku edukacji stanowi wypełnianie zinternalizowanych oczekiwań otoczenia społecznego i podjętego zadania rozwojowego, jakim jest przygotowanie do wkroczenia w dorosłość. Hipotetycznie, szczególnie strategia udziału w życiu społecznym studentów oraz ich postawy wobec okresu studiowania jako czasu, w którym należy przygotować się do tranzykcji do dorosłości (orientacja tranzytywna), a nie jedynie w którym należy czerpać z danych szans aktualizacji potencjałów rozwojowych (orientacja moratoryjna) mediuje relację między sumiennością a wynikami edukacyjnymi, wspierając jej oddziaływanie.

Problem

Studenci znajdują się na etapie rozwojowym wkraczania w dorosłość, określanym jako wyłaniająca się dorosłość⁴. Uczenie się odbywa się w sposób „dorosły”, to jest bez nadzoru nauczyciela, typowego dla wcześniejszych etapów rozwojowych, z mniejszą kontrolą rodzicielską i większą odpowiedzialnością za przebieg własnego procesu uczenia się. Realizowanie zadań akademickich stanowi w tym okresie wypełnianie zinternalizowanych oczekiwań i wymagań otoczenia społecznego, jak również stanowi odniesienie do podjętego zadania rozwojowego, jakim jest przygotowanie do wkroczenia w dorosłość – studiowanie ma przygotować do samodzielnego dorosłego życia w obszarze zawodowym.

² M.C. O'Connor, S.V. Paunonen, *Big Five personality predictors of post-secondary academic performance*, *Personality and Individual Differences*, 2007, 43(5); A.E. Poropat, *A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance*, *Psychological Bulletin*, 2009, 135(2), s. 971-990; tenże, *The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance*, *British Journal of Educational Psychology*, 2011, 81(1), s. 41-58; tenże, *A meta-analysis of adult-rated child personality and academic performance in primary education*, *British Journal of Educational Psychology*, 2014, 84(2), s. 239-252; S. Trapmann i in., *Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university*, *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 2007, 215(2), s. 132-151.

³ H. Reinders, *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*, Münster – New York – München – Berlin 2006.

⁴ J.J. Arnett, *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, *American Psychologist*, 2000, 55, s. 469-480.

Osiągnięcia bądź wyniki edukacyjne w badaniach empirycznych mierzy się za pomocą „obiektywnych” wskaźników – ocen z przedmiotów lub za wybrane zadania edukacyjne, liczby punktów uzyskanych na danym egzaminie czy kursie, lub wskaźników „subiektywnych”, na przykład pod postacią osobistej satysfakcji z własnych ocen, wzrastającej wiedzy i umiejętności. Analizie empirycznej wielokrotnie poddawano poziom inteligencji i jej oddziaływania na obiektywne wyniki edukacyjne. Inteligencja wyjaśnia jednak tylko część wariacji osiągnięć i nie może być traktowana jako wyłączny predyktor osiągnięć edukacyjnych – ani u studentów, ani u młodszych uczniów. Wśród pozaintelektualnych korelatów i predyktorów osiągnięć edukacyjnych na każdym szczeblu edukacji wymienia się między innymi czynniki motywacyjne, takie jak: umiejscowienie kontroli, wymiar optymizm – pesymizm, samoocena, poczucie własnej skuteczności, motywacja do uczenia się, czy zorientowanie na cel. Osobną grupę stanowią podejście i postawy wobec uczenia się, a także pewne wpływy kontekstualne, jak integracja społeczna i akademicka, wsparcie społeczne i stres (w tym stres akademicki). Zweryfikowano także efektywność samoregulacyjnych strategii uczenia się, takich jak: powtórki, elaboracja, zarządzanie czasem, czy uczenie się z rówieśnikami. Odrębną grupę stanowią cechy osobowości badane w ramach teorii tak zwanej Wielkiej Piątki, a także perfekcjonizm, prokrastynacja i inteligencja emocjonalna⁵.

Cechy osobowości wydają się przydatnymi predyktorami osiągnięć edukacyjnych na najwyższych szczeblach kształcenia, gdzie maleje wariacja zdolności poznawczych. W związku z selekcją kandydatów na studia (przynajmniej studia stacjonarne) wariacja ta jest dużo mniejsza (poziom przeciętnej i wysokiej inteligencji) niż na poziomie szkoły podstawowej (w której może się wahać od poziomu z pogranicza upośledzenia do wysokich wartości)⁶. Na wyższym szczeblu edukacji wydaje się, że wyniki edukacyjne mogą, w większej mierze niż od inteligencji, zależeć od cech osobowości.

Osobowość można najszerzej zdefiniować jako całkowitą sumę charakterystyk behawioralnych i psychicznych wyróżniających daną jednostkę⁷. Cechy, inaczej dyspozycje, to różnice indywidualne w zachowaniach, myślach i uczuciach, które są czasowo oraz sytuacyjnie spójne i stałe oraz wyznaczają typowy wzorzec zachowania jednostki⁸. Dlaczego osobowość ma wpływać na osiągnięcia edukacyjne? Wskazuje się, że wyniki edukacyjne i akademickie

⁵ M. Richardson, C. Abraham, R. Bond, *Psychological correlates of university students' academic performance*, s. 353.

⁶ Por. H.J. Eysenck (red.), *A model for intelligence*, Springer Science & Business Media, 2012.

⁷ A.M. Colman, *Słownik psychologii*, Warszawa 2009, s. 481.

⁸ D.P. McAdams, J.L. Pals, *A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality*, *American Psychologist*, 2006, 61(3), s. 204-217.

są odzwierciedleniem: (1) zdolności (ang. *capacity*), to jest posiadanej wiedzy, umiejętności, ale też inteligencji; (2) możliwości (ang. *opportunity*), to jest statusu społeczno-ekonomicznego ucznia i studenta (co przekłada się np. na możliwości zapewnienia przez rodziców dziecku warunków do nauki), szerszych ograniczeń i zasobów środowiskowych; (3) chęci (ang. *willingness*), a więc motywacji, norm kulturowych dotyczących uczenia się, a także – osobowości. Po pierwsze więc, zmienne osobowościowe stanowią komponent chęci jednostki do działania. Po drugie, zmienne osobowościowe stanowią predyktory zachowań cenionych społecznie, a do takich, w naszej kulturze, należą czynione przez uczniów i studentów starania o jak najlepsze wyniki edukacyjne⁹.

W ramach teorii Wielkiej Piątki opisano następujące cechy osobowości¹⁰:

- otwartość na doświadczenie (wymiar: niska – wysoka): to tendencja do poszukiwania i pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych, tolerancja wobec nowości i ciekawość poznawcza (składniki: wyobraźnia, estetyka, uczucia, działania, idee, wartości);

- sumienność (wymiar: niska – wysoka): to stopień zorganizowania, wytrwałości i motywacji w działaniach zorientowanych na cel (składniki: kompetencja, skłonność do utrzymywania porządku, obowiązkowość, dążenie do osiągnięć, samodyscyplina, rozwaga);

- ekstrawersja (wymiar: ekstrawersja – introwersja): to jakość i liczba interakcji społecznych, poziom aktywności, energii i zdolność do odczuwania pozytywnych emocji (składniki: towarzyskość, serdeczność, asertywność, aktywność, poszukiwanie doznań, emocjonalność w zakresie pozytywnych emocji);

- ugodowość (wymiar: niska – wysoka): to pozytywne/negatywne nastawienie do innych ludzi; orientacja interpersonalna altruistyczna/antagonistyczna (składniki: zaufanie, prostolinijność, altruizm, uступliwość, skromność, skłonność do rozczulania się);

- neurotyczność (wymiar: przystosowanie emocjonalne – niezrównoważenie emocjonalne): to podatność na doświadczanie negatywnych emocji (składniki: lęk, agresywna wrogość, depresyjność, impulsywność, nadwrażliwość, nadmierny samokrytycyzm).

Badania nad możliwością przewidywania osiągnięć edukacyjnych i akademickich na podstawie nasilenia powyższych cech osobowości są już tak liczne, że możliwe było przeprowadzenie kilku metaanaliz badań tego zjawiska (tab. 1). Najsilniejszym predyktorem okazuje się sumienność. Jej pozytywny wpływ ujawnia się na wszystkich poziomach kształcenia i niezależnie od formy sprawdzania wiedzy. Wchodzące w skład osobowości komponenty

⁹ A.E. Poropat, *A meta-analysis of the five-factor model of personality*, s. 322.

¹⁰ P.T. Costa, R.R. McCrae, *Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory*, Psychological Assessment, 1992, 4(1), s. 5-13.

ty, takie jak skłonność do porządku, obowiązkowość, samodyscyplina, czy dążenie do osiągnięć mogą tłumaczyć, dlaczego zachodzi taka zależność. Osobom ambitnym, zorganizowanym i dążącym do osiągnięć, to znaczy posiadającym silną motywację – osiągnięcia, a także wytrwałym w pokonywaniu trudności łatwiej będzie uzyskiwać lepsze wyniki akademickie.

Tabela 1

Wyniki metaanaliz – cechy osobowości jako predyktory osiągnięć edukacyjnych i akademickich

Cecha osobowości	O'Connor i Paunonen, 2007	Poropat, 2009	Poropat, 2011	Poropat, 2014	Richardson, Abraham i Bond, 2012	Trapman, Hell, Hirn i Schuler, 2007
Neurotyczność	0	- umiark.	- umiark.	- słaby	0	0
Otwartość na doświadczenie	0	+ umiark.	-	+ umiark. / silny	0	0
Ugodowość	0	+ umiark.	-	+ słaby	0	0
Sumienność	+ silny	-	-	+ silny	+ silny	+ silny
Ekstrawersja	0	+ umiark.	+ słaby	+ słaby	0	0

0: brak zależności między cechą osobowości a osiągnięciami; --: brak badania zależności; +/-: kierunek zależności.

Rola pozostałych czterech cech osobowości jest niejednoznaczna, wyniki w ich zakresie są rozbieżne. Neurotyczność, jeśli stanowi predyktor osiągnięć, to jej wpływ jest negatywny, to jest – im wyższy poziom neurotyczności, tym słabsze osiągnięcia. Hipotetyczne wyjaśnienie może odnosić się do wysokiego poziomu lęku osób silnie neurotycznych, który może przekładać się na obniżenie poziomu wykonania zadania i/lub zmniejszenie motywacji¹¹. Co ciekawe, płeć stanowi moderator w tej relacji – wykazano, że stabilność emocjonalna (niska neurotyczność) u mężczyzn (ale nie u kobiet) wiązała się z lepszymi osiągnięciami edukacyjnymi¹².

¹¹ R. Pekrun i in., *Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ)*, Anxiety, Stress and Coping, 2004, 17(3), s. 287-316.

¹² N.T. Nguyen, L.C. Allen, K. Fraccastoro, *Personality predicts academic performance: Exploring the moderating role of gender*, Journal of Higher Education Policy and Management, 2005, 27(1), s. 105-117.

Otwartość na doświadczenie, ugodowość i ekstrawersja, jeśli stanowią predyktory osiągnięć akademickich, to kierunek zależności jest pozytywny, to jest – im wyższy poziom cechy, tym lepsze osiągnięcia. Wyjaśnienia wpływu otwartości na doświadczenia upatruje się w jej korelacji z inteligencją skryształizowaną, dobrą zdolnością radzenia sobie z nowym materiałem, „otwartością” na nową wiedzę¹³. Rolę ugodowości tłumaczy się tendencją do regularnego uczęszczania na zajęcia i współpracą z nauczycielami, natomiast rolę ekstrawersji – wysokim poziomem aktywności i zapotrzebowaniem na stymulację. Z drugiej strony, w odniesieniu do każdej z tych trzech cech niełatwo wyobrazić sobie współwystępujące z nimi potrzeby i zachowania utrudniające realizowanie obowiązków studenckich, jak – bogate życie towarzyskie czy duża aktywność poza uczelnią u osób otwartych na doświadczenia, uступliwość wobec propozycji pozauczelnianych u osób ugodowych, tendencja do aktywności towarzyskiej zamiast uczenia się u ekstrawertyków¹⁴.

O ile rola sumienności w predykcji osiągnięć edukacyjnych na każdym szczeblu edukacji jest niepodważalna, o tyle wiedza o mechanizmach tego zjawiska – ograniczona. Jak dotąd, dowiedziono, że poczucie własnej skuteczności jest mediatorem w relacji między samodyscypliną (komponent sumienności) a osiągnięciami akademickimi¹⁵. Mediatorami relacji sumienność – osiągnięcia akademickie są przystosowanie akademickie¹⁶ i podejście do uczenia się, w którym celem jest uczenie się samo w sobie lub cel stanowią dokonania¹⁷. Być może, w związku z tym, że studiowanie stanowi w pewien sposób realizowanie zadania rozwojowego przygotowania do dorosłości, można poszukiwać pośredniczącej roli podejścia studentów do samorozwoju w relacji sumienność – osiągnięcia akademickie.

Partycypacja społeczna w ujęciu Reindersa i innych¹⁸ definiowana jest jako strategia udziału w życiu społecznym młodzieży i osób wkraczających w do-

¹³ Y.J. Vermetten, H.G. Lodewijks, J.D. Vermunt, *The Role of Personality Traits and Goal Orientations in Strategy Use*, *Contemporary Educational Psychology*, 2001, 26(2), s. 149-170.

¹⁴ T. Bidjerano, D.Y. Dai, *The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies*, *Learning and Individual Differences*, 2007, 17(1), s. 69-81.

¹⁵ S. Guntern, H. Korpershoek, G. van der Werf, *Benefits of personality characteristics and self-efficacy in the perceived academic achievement of medical students*, *Educational Psychology*, 2017, 37(6), s. 733-744.

¹⁶ H.N. Perera, P. McIlveen, M.E. Oliver, *The mediating roles of coping and adjustment in the relationship between personality and academic achievement*, *British Journal of Educational Psychology*, 2015, 85(3), s. 440-457.

¹⁷ I. Sorić, Z. Penezić, I. Burić, *The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement*, *Learning and Individual Differences*, 2017, 54, s. 126-134.

¹⁸ H. Reinders, *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit*; H. Reinders i in., *Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Die horizontale Dimension sozialräumlicher Entfaltung*, [w:] *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*, red. J. Mansel, W. Schweins, M. Ulbrich-Herrmann, München 2001,

rosłość oraz ich postawa wobec młodości. Partycypacja wyraża się w dwóch wymiarach, inaczej w orientacjach życiowych. Pierwsza z nich to orientacja tranzytywna (OT – orientacja na rozwój lub na przejście do dorosłości). Obejmuje postawy wobec działań oraz podejmowanie działań, których skutki będą widoczne w dorosłości, podejmowanie nowych zadań rozwojowych i nabywanie kompetencji do podjęcia nowych ról społecznych. Orientacja tranzytywna jest wyznaczana społecznymi oczekiwaniami i wymaganiami ze strony rodziców, nauczycieli, innych znaczących dorosłych lub bardziej doświadczonych kolegów. Odnosi się do podejmowania zadań rozwojowych według Roberta Havighursta¹⁹. Wykazano, że orientacja tranzytywna wiąże się z subiektywnym wskaźnikiem dorosłości – tożsamością osobistą²⁰. Im wyższy poziom orientacji tranzytywnej, tym wyższe natężenie eksploracji wszerek, eksploracji w głąb, podejmowania zobowiązania i identyfikacji ze zobowiązaniem w ujęciu Koena Luyckxa i innych²¹, to jest wymiarów, których wysokie natężenie cechuje osoby o statusie tożsamości osiągniętej.

Druga orientacja – moratoryjna (OM – orientacja na teraźniejsze możliwości rozwojowe) to postawy wobec działań i podejmowanie działań, których cele ani gratyfikacje nie są odroczone w czasie, jest to wartość aktywności samej w sobie. Możliwości rozwojowe związane z orientacją moratoryjną są mniej ustrukturalizowane niż zadania rozwojowe z orientacji tranzytywnej. Głównym czynnikiem rozwojowym są tutaj rówieśnicy.

Referowane badanie opierało się na własnej hipotezie o mediacyjnej roli orientacji życiowych w relacji sumiennosc – osiągnięcia akademickie (por. ryc. 1). Jeśli sumiennosc wiąże się z lepszymi wynikami akademickimi poprzez swoje powiązania z ambicją, zorientowaniem na osiągnięcia i wytrwałością w pokonywaniu trudności w uczeniu się, to wydaje się, że orientacja tranzytywna będzie wzmacniać tę zależność. Jednym z argumentów może być pozytywna postawa wobec uczenia się i nauczycieli osób o wysokiej orientacji tranzytywnej²². Ponadto, uczenie się jest traktowane przez osoby silnie zorientowane tranzytywnie jako możliwość zdobycia wiedzy i umiejętności potrzebnych w dorosłości. Osoby o silnej orientacji tranzytywnej cechują się wysokim zaufaniem do siebie, wiarą w swoje możliwości i poczuciem pew-

s. 200-216; H. Reinders, P. Butz, *Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium*, Zeitschrift für Pädagogik, 2001, 47, s. 913-928.

¹⁹ R.J. Havighurst, *Developmental tasks and education*, New York, 1981.

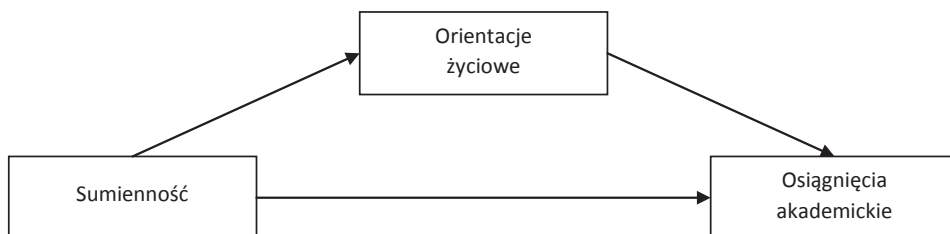
²⁰ M. Rękosiewicz, *Type of social participation and identity formation in adolescence and emerging adulthood*, Polish Psychological Bulletin, 2013, 44, s. 277-287; także, *Spółeczny kontekst kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w okresie późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości*, rozprawa doktorska, 2016.

²¹ K. Luyckx i in., *Capturing ruminative exploration: extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence*, Journal of Research in Personality, 2008, 42, s. 58-82.

²² E. Mianowska, *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Kraków 2008.

ności siebie, poczuciem własnej podmiotowości i wpływu na bieg własnego życia, przekonaniem o potrzebie i słuszności uczenia się, jak również dobrą regulacją emocji mogącą mieć znaczenie w pokonywaniu trudności w uczeniu się²³. Sumienność współwystępuje z podejmowaniem zobowiązań i identyfikacją z nimi, a więc z dwoma wymiarami tożsamości kształtującymi się we wkraczaniu w dorosłość²⁴. Te z kolei współwystępują zawsze z podwyższonym poziomem orientacji tranzytywnej²⁵.

W związku z tym, że osoby o silnej orientacji moratoryjnej deklarują poczucie bycia traktowanym przez nauczycieli przedmiotowo, a ponadto cechują się poczuciem bliskości rówieśników i silnej przynależności do grupy rówieśniczej²⁶, co może je zniechęcać bądź odciągać od obowiązków związanych z uczeniem się, postawiono hipotezę o orientacji moratoryjnej jako orientacji osłabiającej zależność osiągnięć akademickich od sumienności.



Ryc. 1. Hipotetyczne relacje między zmiennymi testowane w badaniu

Metoda

Uczestnicy

Badaniem objęto 111 studentów drugiego roku psychologii stacjonarnej, studiujących na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Uczestnicy byli w wieku od 20 do 25 lat ($M = 20,84$; $sd = 1,02$). Większość próby stanowiły kobiety ($n = 93$; 83,8%), co odzwierciedla rozkład płci na kierunku psychologia na tej uczelni.

²³ P. Jankowski, M. Rękosiewicz, *Type of social participation and emotion regulation among upper secondary school students*, Polish Psychological Bulletin, 2013, 44(3), s. 322-330.

²⁴ K. Luyckx, B. Soenens, L. Goossens, *The personality-identity interplay in emerging adult women: convergent findings from complementary analysis*, European Journal of Personality, 2006, 20, s. 195-215.

²⁵ M. Rękosiewicz, *Type of social participation and identity formation*, s. 277-287; także, *Społeczny kontekst kształtowania się tożsamości*.

²⁶ E. Mianowska, *Strategie społecznego uczestnictwa*.

Narzędzia badawcze

Badanie testowe przeprowadzono za pomocą *Kwestionariusza Partycypacji Społecznej* (KPS-S2) badającego orientacje życiowe, oraz *Inwentarza Osobowości NEO-FFI* do badania cech osobowości²⁷, a także metryczki w celu uzyskania informacji dotyczących wyników edukacyjnych studentów.

Kwestionariusz Partycypacji Społecznej (KPS), autorstwa Anny I. Brzezińskiej, Szymona Hejmanowskiego i Małgorzaty Rękosiewicz²⁸, opiera się koncepcji partycypacji społecznej Reindersa i innych²⁹. Zastosowana wersja narzędzia (KPS-S2) składa z 20 zdań oznajmujących tworzących dwie skale: orientacji tranzytywnej oraz orientacji moratoryjnej (po 10 pozycji w każdej skali). Każdemu zdaniu przyporządkowano pięć odpowiedzi: 1 – *nie*, 2 – *raczej nie*, 3 – *trudno powiedzieć*, 4 – *raczej tak*, 5 – *tak*. Wynikiem jest średnia punktów uzyskana w każdej z dwóch skal – minimalnie można uzyskać 1, a maksymalnie 5 punktów w każdej skali. Im wyższy wynik, tym wyższe natężenie orientacji. Rzetelność mierzona *alfa-Cronbacha* wyniosła w skali orientacji tranzytywnej 0,84, a w skali orientacji moratoryjnej – 0,71.

Inwentarz Osobowości NEO-FFI jest testem pozwalającym na wnioskowanie o natężeniu pięciu cech osobowości: neurotyczności, ekstrawersji, otwartości na doświadczenie, ugodowości i sumienności. Oryginalna wersja została stworzona przez Paula Costę i Roberta R. McCrae³⁰, a w przeprowadzonym badaniu wykorzystano jej polską adaptację³¹. Arkusz składa się z 60 zdań oznajmujących (po 12 dla każdej z 5 skal). Każdemu zdaniu przyporządkowano pięć odpowiedzi: 1 – *gdy się zdecydowanie nie zgadzasz lub gdy to stwierdzenie jest całkowicie nietrafne*, 2 – *gdy się zgadzasz lub gdy to stwierdzenie jest raczej nietrafne*, 3 – *gdy nie masz zdania lub nie możesz się zdecydować lub też to stwierdzenie jest równie trafne jak nietrafne*, 4 – *gdy się zgadzasz lub gdy to stwierdzenie jest raczej trafne*, 5 – *gdy się zdecydowanie zgadzasz lub gdy to stwierdzenie jest całkowicie trafne*.

Wynik oblicza się sumując punkty uzyskane w każdej ze skal. Za każdą odpowiedź można uzyskać od 0 do 4 punktów. Wynik surowy każdej skali zawiera się w przedziale od 0 do 48 punktów. Im wyższy wynik, tym większe nasilenie danej cechy. Po obliczeniu wyników surowych dokonuje się przekształcenia na wyniki znormalizowane (steny). Rzetelność mierzona

²⁷ B. Zawadzki i in., *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*. Podręcznik, Warszawa 2010.

²⁸ M. Rękosiewicz, *Kwestionariusz Partycypacji Społecznej (KPS): konstrukcja i analiza właściwości psychometrycznych*, *Studia Psychologiczne*, 2013, 5, 3, s. 35-52.

²⁹ H. Reinders i in., *Typologische Entwicklungswege Jugendlicher*, s. 200-216; H. Reinders, P. Butz, *Entwicklungswege Jugendlicher zwischen*, s. 913-928.

³⁰ P.T. Costa, R.R. McCrae, *Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory*, *Psychological Assessment*, 1992, 4(1), s. 5-13.

³¹ B. Zawadzki i in., *Inwentarz Osobowości NEO-FFI*.

alfa-Cronbacha wyniosła w skali neurotyczności – 0,86, ekstrawersji – 0,83, otwartości na doświadczenie – 0,68, ugodowości – 0,77, a sumienności – 0,86.

Metryczka, zastosowana na końcu badania, pozwoliła na uzyskanie informacji o płci, wieku oraz ocenach studentów z egzaminów z przedmiotów obligatoryjnych z poprzedzającego badanie semestru. Przedmioty te obejmowały: (1) *Procesy poznawcze*, (2) *Psychologię rozwoju człowieka*, (3) *Psychologię społeczną*, (4) *Metodologię ze statystyką*. W związku z dużą liczbą studentów, którzy powtarzali przedmiot *Metodologia ze statystyką*, uzyskali z niego zaliczenie warunkowe lub przepisanie oceny z innej uczelni, przedmiot ten został wykluczony z dalszych analiz. Obliczono średnią arytmetyczną z egzaminów z trzech pierwszych przedmiotów, a w dalszych analizach przekształcono ją w wynik standaryzowany.

Procedura i analiza danych

Przeprowadzono badanie grupowe w marcu 2018 roku, to jest na początku semestru letniego, który stanowił czwarty semestr studiów osób badanych. Badanie odbyło się w klasycznej formie papier-ołówek, po pierwszych organizacyjnych zajęciach w semestrze. Udział w badaniu zaproponowano wszystkim studentom z rocznika, a zgodę na udział wyraziło 111 studentów. Dane zostały opracowane w pakiecie IBM SPSS Statistics wersja 24.0.

Wyniki

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie o pośredniczącą rolę orientacji moratoryjnej i tranzytywnej na relację między cechami osobowości a osiągnięciami akademickimi studentów przeprowadzono analizę mediacji w trzech krokach. W pierwszym kroku potwierdzono bezpośrednią zależność osiągnięć akademickich od jednej cechy osobowości, mianowicie sumienności (tab. 2). Model okazał się dobrze dopasowany do danych [$F(1, 105) = 12,79$; $p = 0,01$; $R^2 = 0,11$] i wskazywał, że im wyższy poziom sumienności studenta, tym lepsze jego osiągnięcia akademickie.

W kroku drugim testowano relację między zmienną niezależną (sumiennością) a mediatorem – orientacją moratoryjną, a także, niezależnie, między sumiennością a potencjalnym drugim mediatorem – orientacją tranzytywną. Każda z tych relacji okazała się istotna (tab. 3). Model z orientacją moratoryjną jako mediatorem okazał się dobrze dopasowany do danych [$F(1, 109) = 37,94$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,26$] i wskazywał, że im wyższy poziom sumienności studenta, tym słabsze u niego zorientowanie moratoryjne. Model z orientacją tranzytywną jako mediatorem również okazał się dobrze dopasowany do

danych [$F(1, 109) = 73,59$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,40$] i wskazywał, odwrotnie niż w przypadku orientacji moratoryjnej – że im wyższy poziom sumienności studenta, tym silniejsze jego zorientowanie tranzytywne.

Tabela 2

Wyniki analizy regresji dla cech osobowości jako predyktorów osiągnięć akademickich

Zmienna zależna	predyktory	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane		
		B	błąd standardowy	β	t	p
Osiągnięcia akademickie	neurotyczność	-0,04	0,04	-0,09	-0,87	0,42
	ekstrawersja	-0,02	0,05	-0,05	-0,47	0,64
	otwartość na doświadczenia	-0,06	0,06	-0,10	-1,00	0,32
	ugodowość	0,01	0,04	0,03	0,27	0,78
	sumienność	0,14	0,04	0,33	3,58	0,001

Tabela 3

Wyniki analiz regresji dla sumienności jako predyktora orientacji życiowych

Zmienna zależna	predyktor	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane			R^2
		B	błąd standardowy	β	t	p	
OM	sumienność	-0,12	0,02	-0,51	-6,16	< 0,001	0,26
OT	sumienność	0,17	0,02	0,64	8,58	< 0,001	0,40

OM – orientacja moratoryjna; OT – orientacja tranzytywna.

W kroku trzecim, w modelach uwzględniono zarówno mediatory, jak i zmienną niezależną. W modelu uwzględniającym orientację moratoryjną i zmienną niezależną (sumienność), rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku testu zmalała, choć nadal była istotna ($\beta = 0,26$; $p = 0,02$). Mediator nie okazał się jednak istotnie powiązany ze zmienną zależną ($p = 0,20$). W modelu uwzględniającym orientację tranzytywną i sumienność mamy do czynienia z analogiczną sytuacją – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku testu nieco zmalała, pozostając nadal istotną ($\beta = 0,30$; $p = 0,01$), a mediator nie okazał się istotnie powiązany ze zmienną zależną ($p = 0,68$). Tym samym, można skonkludować, że sumienność jest predyktorem zarówno osiągnięć akademickich, jak i orientacji życiowych studentów, ale orientacje te nie pośredniczą w relacji między sumiennością a osiągnięciami akademickimi.

Dyskusja

W przeprowadzonym badaniu udało się zreplikować wyniki innych badań wskazujących na sumienność jako predyktor wyników edukacyjnych studentów³². Im wyższy poziom sumienności u studentów, tym lepsze ich osiągnięcia akademickie, mierzone za pomocą średniej z egzaminów z przedmiotów obligatoryjnych. Potwierdzono więc, że studenci zorganizowani, wytrwali w działaniach edukacyjnych i zmotywowani do uczenia się, będą uzyskiwali lepsze stopnie. Wynik ten wydaje się zrozumiały nawet na poziomie zdroworozsądkowym.

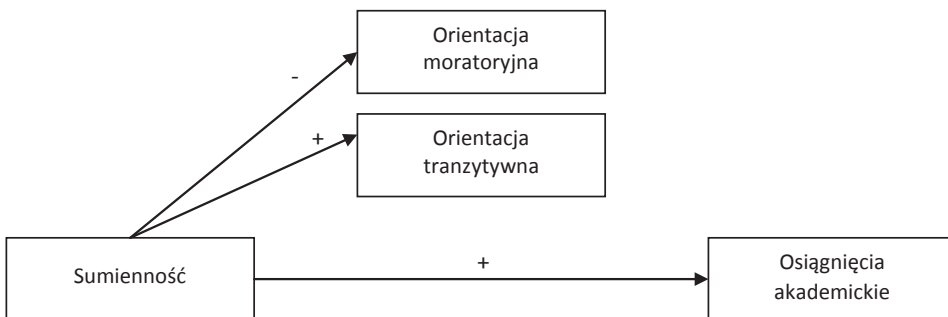
Natomiast, przeciwnie do stawianych hipotez, orientacje życiowe okazały się nie mediuować tego związku. Wykazano jedynie, że sumienność jest predyktorem orientacji tranzytywnej i moratoryjnej (im wyższa sumienność, tym silniejsza orientacja tranzytywna oraz tym słabsza orientacja moratoryjna), a wynik ten również stanowi replikację innych wyników³³, co stanowi o wartości przeprowadzonego badania dla ogólnej wiedzy na temat psychologii rozwoju człowieka (ryc. 2).

Na podstawie takich cech studentów, jak ich wysoka obowiązkowość, dążenie do osiągnięć, samodyscyplina, rozwaga, skłonność do utrzymywania porządku czy kompetencja, możemy zatem przewidywać, że będą to osoby,

³² M.C. O'Connor, S.V. Paunonen, *Big Five personality predictors*; A.E. Poropat, *A meta-analysis of the five-factor model of personality*, s. 971-990; tenże, *The Eysenckian personality factors and their correlations*, s. 41-58; tenże, *A meta-analysis of adult-rated child personality*, s. 239-252; S. Trapmann i in., *Meta-analysis of the relationship between the Big Five*, s. 132-151.

³³ M. Rękosiewicz, *Osobowościowe predyktory orientacji życiowych studentów*, Psychologia Rozwojowa (w druku).

które traktują czas studiowania jako okres przygotowania do dorosłości – podejmują takie działania, które mają na celu nabycie umiejętności czy wiedzy niezbędnych w etapie rozwojowym, do którego wkraczają. Można również przewidywać, że będą to osoby, które w niewielkim stopniu będą traktować młodość jako czas przeznaczony jedynie na „korzystanie z możliwości” bez przygotowania do dorosłości. Dyscyplina w ogóle będzie się u nich więc ujawniała także w samodyscyplinie w przygotowaniu do dorosłości. Sumienność okazuje się więc cechą adaptacyjną i prorozwojową we wkraczaniu w dorosłość³⁴.



Ryc. 2. Sumienność jako predyktor orientacji życiowych i osiągnięć akademickich
– wynik badania

Nie potwierdzono natomiast głównej hipotezy badawczej – orientacje życiowe nie mediują relacji między sumiennością a osiągnięciami akademickimi. W innych badaniach³⁵ wykazano, że mediatorem relacji sumienność – osiągnięcia akademickie jest takie podejście do uczenia się, w którym celem jest uczenie się samo w sobie lub cel stanowią dokonania. Być może więc wyjaśnienie wyników przeprowadzonego badania leży w zbyt szerokim charakterze orientacji życiowych, a mediatorami relacji między sumiennością a osiągnięciami są cechy węższe, bardziej ograniczone do samego procesu uczenia się. Obydwie orientacje życiowe odnoszą się co prawda specyficznie do sytuacji uczenia się i studiowania (przykładowa pozycja z KPS-S2: *Do obowiązków związanych z uczeniem się podchodzę poważnie, bo od tego zależy moja przyszłość*), ale także szeroko do funkcjonowania młodego człowieka (np. *Korzystam z życia, póki jestem młoda*). Ponadto, w postawionej hipotezie ukryte jest przekonanie o specyficznej dla studentów (osób wkraczających w dorosłość) roli orientacji życiowych w procesie uczenia się. Być może, w związku z tym, że

³⁴ Tamże.

³⁵ I. Sorić, Z. Penezić, I. Burić, *The Big Five personality traits, goal orientations*, s. 126-134.

sumienność stanowi predyktor osiągnięć edukacyjnych na każdym szczeblu edukacyjnym, należy poszukiwać bardziej uniwersalnych dla wszystkich etapów rozwojowych mediatorów tej relacji.

Ważna wydaje się też kwestia samych „osiągnięć akademickich”. Jak wspomniano wcześniej, mierzy się je na dwa sposoby – tak jak w referowanym badaniu, to jest „obiektywnie”, a więc za pomocą wskaźników liczbowych – ocen, punktów procentowych uzyskanych w teście i tym podobnie oraz „subiektywnie”, a więc poprzez badanie osobistej satysfakcji uczniów i studentów z własnych wyników (wtedy rola sumienności zanika, natomiast wzrasta rola neurotyczności – im niższy jej poziom, tym wyższa ocena własnych osiągnięć³⁶). W badaniu zdecydowano się na pierwsze rozwiązanie, ponieważ wydawało się, że uzyskiwanie jak najlepszych ocen, a przynajmniej zdawanie egzaminów jest swego rodzaju wypełnieniem oczekiwań społecznych stawianych przed wkraczającym w dorosłość człowiekiem. Można przypuszczać, że każde zdanie egzaminu i zdanie go jak najlepiej wskazuje o coraz lepszym przygotowaniu do dorosłości w sferze zawodowej (a więc także o zorientowaniu tranzytywnym). Uzyskane wyniki nie pozwalają jednak na podtrzymanie tego przypuszczenia. Być może zorientowanie tranzytywne w obszarze studiowania kryje się u studentów gdzieś indziej niż w ich ocenach – na przykład w subiektywnej ocenie poczucia bycia zadowolonym z uzyskiwanych kompetencji, w poczuciu samorozwoju, w poczuciu bycia coraz lepiej przygotowanym do uprawiania zawodu (co nie musi iść w parze z dobrymi ocenami z egzaminów). Niewykluczone także, że ukryte jest tu przekonanie studentów, że egzaminy w większej mierze sprawdzają wiedzę ogólną, a do przygotowania do pracy zawodowej (obszaru dorosłości) jest potrzebne ćwiczenie umiejętności praktycznych. Takie przypuszczenie wymaga dalszych badań.

Przeprowadzone badanie, mimo że o charakterze podstawowym, ma znaczenie dla praktyki psychologicznej i edukacyjnej. Ułatwia bowiem poszukiwanie „okrężnych dróg rozwoju” edukacyjnego – wskazuje, że ewentualne powodzenia i niepowodzenia akademickie mogą wynikać z pewnych stałych tendencji osobowościowych. Tendencje osobowościowe, podobnie jak poziom inteligencji u osób dorosłych, nie pozostawiają dużego pola do wprowadzania zmian. Możliwe jest jednak zadbanie o wspieranie rozwoju komponentów sumienności na wcześniejszych etapach rozwojowych i edukacyjnych tak, aby zadbać o powodzenie także w przyszłości, w czasie podejmowania studiowania oraz w czasie wkraczania w dorosłość.

Słabością przeprowadzonego badania jest, po pierwsze, ograniczenie do jednego kierunku studiów, co było konieczne ze względów metodologicznych (oceny z tych samych przedmiotów jako zmienne zależne). Wartościo-

³⁶ Por. S. Trapmann i in., *Meta-analysis of the relationship between the Big Five*.

wa byłaby replikacja badania na innych kierunkach. Po drugie, badanie zostało przeprowadzone wśród studentów psychologii, a więc w grupie, w której zdecydowanie przeważają kobiety. Po trzecie, przeprowadzono je wśród studentów stacjonarnych, u których studiowanie stanowi podstawową aktywność. Aby dowiedzieć się, czy możliwe jest generalizowanie wyników na studentów w ogóle (a nie tylko stacjonarnych), należałoby także dokonać replikacji badania wśród studentów niestacjonarnych będących w podobnym wieku.

Dalsze badania empiryczne powinny przebiegać dwutorowo. Po pierwsze, w dalszym ciągu potrzebne są poszukiwania wyjaśnień mechanizmów oddziaływania cech osobowości na wyniki edukacyjne. Po drugie, wartościowe jest poszukiwanie możliwości wspierania rozwoju sumienności (determinowanej jedynie częściowo biologicznie, a w niemałej mierze społecznie – poprzez socjalizację i wychowanie) w celu wspierania wkraczania w dorosłość młodych ludzi oraz wspierania ich procesu edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- Arnett J.J., *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, American Psychologist, 2000, 55.
- Bidjerano T., Dai D.Y., *The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies*, Learning and Individual Differences, 2007, 17(1).
- Colman A.M., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Costa P.T., McCrae R.R., *Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory*, Psychological Assessment, 1992, 4(1).
- Eysenck H.J. (red.), *A model for intelligence*, Springer Science & Business Media, 2012.
- Gunter S., Korpershoek H., van der Werf G., *Benefits of personality characteristics and self-efficacy in the perceived academic achievement of medical students*, Educational Psychology, 2017, 37(6).
- Havighurst R.J., *Developmental tasks and education*, Longman, New York 1981.
- Jankowski P., Rękosiewicz M., *Type of social participation and emotion regulation among upper secondary school students*, Polish Psychological Bulletin, 2013, 44(3).
- Luyckx K., Soenens B., Goossens L., *The personality-identity interplay in emerging adult women: convergent findings from complementary analysis*, European Journal of Personality, 2006, 20.
- Luyckx K., Schwartz S.J., Berzonsky M.D., Soenens B., Vansteenkiste M., Smits I., Goossens L., *Capturing ruminative exploration: extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence*, Journal of Research in Personality, 2008, 42.
- McAdams D.P., Pals J.L., *A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality*, American Psychologist, 2006, 61(3).
- Mianowska E., *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Nguyen N.T., Allen L.C., Fraccastoro K., *Personality predicts academic performance: Exploring the moderating role of gender*, Journal of Higher Education Policy and Management, 2005, 27(1).

- O'Connor M.C., Paunonen S.V., *Big Five personality predictors of post-secondary academic performance*, *Personality and Individual Differences*, 2007, 43(5).
- Perera H.N., McIlveen P., Oliver M.E., *The mediating roles of coping and adjustment in the relationship between personality and academic achievement*, *British Journal of Educational Psychology*, 2015, 85(3).
- Pekrun R., Goetz T., Perry R.P., Kramer K., Hochstadt M., Molfenter S., *Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ)*, *Anxiety, Stress and Coping*, 2004, 17(3).
- Poropat A.E., *A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance*, *Psychological Bulletin*, 2009, 135(2).
- Poropat A.E., *The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance*, *British Journal of Educational Psychology*, 2011, 81(1).
- Poropat A.E., *A meta-analysis of adult-rated child personality and academic performance in primary education*, *British Journal of Educational Psychology*, 2014, 84(2).
- Reinders H., *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*, Waxmann, Münster – New York – München – Berlin 2006.
- Reinders H., Bergs-Winkels D., Butz P., Claßen G., *Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Die horizontale Dimension sozialräumlicher Entfaltung*, [w:] *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*, red. J. Mansel, W. Schweins, M. Ulbrich-Herrmann, Juventa Verlag, München 2001.
- Reinders H., Butz P., *Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 2001, 47.
- Rękosiewicz M., *Kwestionariusz Partycypacji Społecznej (KPS): konstrukcja i analiza właściwości psychometrycznych*, *Studia Psychologiczne*, 2013, 5, 3.
- Rękosiewicz M., *Type of social participation and identity formation in adolescence and emerging adulthood*, *Polish Psychological Bulletin*, 2013, 44.
- Rękosiewicz M., *Społeczny kontekst kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w okresie późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości*, rozprawa doktorska, 2016.
- Rękosiewicz M., *Osobowościowe predyktory orientacji życiowych studentów*, *Psychologia Rozwojowa* (w druku).
- Richardson M., Abraham C., Bond R., *Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis*, *Psychological Bulletin*, 2012, 138(2).
- Sorić I., Penezić Z., Burić I., *The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement*, *Learning and Individual Differences*, 2017, 54.
- Trapmann S., Hell B., Hirn J.O.W., Schuler H., *Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university*, *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 2007, 215(2).
- Vermeten Y.J., Lodewijks H.G., Vermunt J.D., *The Role of Personality Traits and Goal Orientations in Strategy Use*, *Contemporary Educational Psychology*, 2001, 26(2).
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik, Pracowania Testów Psychologicznych PTP*, Warszawa 2010.
- Zhou M., *Moderating effect of self-determination in the relationship between Big Five personality and academic performance*, *Personality and Individual Differences*, 2015, 86.

MAGDALENA JOACHIMOWSKA

ORCID 0000-0001-6925-0102

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

O POTRZEBIE WIEDZY HUMANISTYCZNEJ. KU WYCHOWANIU CZŁOWIEKA ZINTEGROWANEGO. PRÓBA WSKAZANIA TROPÓW

ABSTRACT. Joachimowska Magdalena, *O potrzebie wiedzy humanistycznej. Ku wychowaniu człowieka zintegrowanego. Próba wskazania tropów* [On the Need for Humanistic Knowledge. Striving for an Integrated Person. An Attempt at New Leads]. *Studia Edukacyjne* nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 283-299. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.20

The content of the article was created during the search for justification for, stated in the subject literature, the need for the existence of an integrated (trans-disciplinary) science about humans; this need to gather existing knowledge which allows for a comprehensive and holistic understanding about an individual, their essence (both humans and their humanity) and their activity encouraging the education of a person ready to take responsibility for the quality of their life resulting from reflection and understanding. Bringing up self-aware and thinking people, who realize themselves in their personal, professional and social life, who are responsible for themselves, others, and the world around them. The aim of the conducted analysis was also to search for a common language (common categories and meanings) of researchers from various scientific fields (philosophy, anthropology, sociology, pedagogy, physics, law, history, mathematics and others) and various cultures concerned about their existence, and thus about the existence of an individual and their humanity.

Key words: humanistic education, classical culture, knowledge about humans, thinking (humanistic thinking), understanding

Wprowadzenie. Idea zrozumienia w jednym, wspólnym świecie

Przyjęte w tytule określenie wychowania człowieka zintegrowanego nawiązuje do przedstawionej we wcześniejszym artykule koncepcji wychowania humanistycznego¹ i obejmuje integrację w wymiarze indywidualnym oraz

¹ Zob. M. Joachimowska, *O potrzebie wychowania humanistycznego. Wybrane kategorie i ich znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego*, Edukacja, 2019, 2.

społecznym, przeciwdziałającą zdiagnozowanym w literaturze przedmiotu takim problemom, jak: zagubienie, wykluczenie, osamotnienie, zewnątrzsterowalność, czy niemoc współczesnego człowieka. Człowiek zintegrowany rozumiany jest tutaj jako zdolny wytyczać i kreować swoje życie, zarządzać własnym losem w poczuciu zgody ze sobą i w dobrych relacjach z innymi. Człowiek dobrze funkcjonujący w świecie natury i kultury, mający kontrolę nad tym co tworzy, szczególnie w kwestii gospodarki i technologii, ponoszący odpowiedzialność za swoje wytwory.

Jednym z najczęściej powtarzających się motywów w przeprowadzonych badaniach jest, choć różnie formułowane (ubierane w słowa), jednak mające wspólny sens, przekonanie, iż w istocie jest „jeden” człowiek i „jeden” świat, wszyscy ludzie mają wspólną istotę człowieczeństwa i wspólny świat do dyspozycji. Przekonanie to ma moc zobowiązującą do podejmowania w tej kwestii działań uświadamiających, aktywizujących do myślenia, motywujących do zaangażowania oraz wynikających z nich działań wychowawczych. Jak zostało ujęte w tytule, poniższe rozważania są próbą wskazania pewnych tropów z różnorodnych dziedzin i dyscyplin naukowych dla pedagogiki, a zwłaszcza wychowania humanistycznego w duchu kultury klasycznej, którego fundamentami są zrozumienie człowieczeństwa, świata oraz odpowiedzialności za podejmowane aktywności/działania człowieka w świecie poprzez refleksję i zrozumienie.

W przeprowadzonych analizach zostały odczytane dwa wzajemnie powiązane procesy. Jeden z nich oscyluje wokół konieczności ujmowania świata jako całości, który przyjmuje różne odsłony, ale również wiele wspólnych znaczeń². Drugi proces koncentruje się wokół podkreślonej potrzeby jedności antropologii człowieka, ujmowanego „poza kulturą” (z wyjątkiem tezy Nisbetta), opartej na tym co wspólne człowiekowi, a nie co go różni od innych³. Obydwa procesy zaznaczają pewną, określoną (różnie przez wymienionych badaczy) jedność czy całość człowieka i świata oraz wskazują na ich zbliżony sens i pojmowanie. W pierwszym mamy do czynienia z jednością i cało-

² I tak, dla Edgara Morina jest to proces mondializacji warunkujący wspólnotę losu człowieka i Ziemi, dla Hansa-Georga Gadamera – jednolita cywilizacja powszechna, dla Jana Patoćki – dzieje planetarne, dla Fichtego – powszechny związek ludzkości, dla Petera Singera – jedno społeczeństwo światowe, dla Barbera – epoka współzależności w wymiarze globalnym, a dla Norberta Eliasa – narastająca współzależność jednostek.

³ Tutaj można wymienić: noologię Edgara Morina, propozycję antropologii filozoficznej Chantal Delsol, konieczność studiowania człowieka – Blaise’a Pascala, teorię człowieka ... Mariana Nowaka, znajomość siebie wynikającą z wiedzy o człowieku Edwarda T. Halla (*wyjaśnia kulturowe uwarunkowania*), głębokie myślenie Tadeusza Gadacza, atrybuty człowieczeństwa Margaret Archer i wizję człowieka Władysława Lorenca oraz tezę o uwarunkowaniach myślenia człowieka Roberta Nisbetta. Chociaż ta ostatnia wskazuje na różnice właśnie, to nie wyklucza wspólnoty człowieczeństwa wszystkich kultur, a zrozumienie/przyjęcie przedstawianej tezy pozwala na uniknięcie nieporozumień.

ścią w wymiarze społecznym, relacyjnym, natomiast w drugim z jednością i całością w wymiarze indywidualnym, jednostkowym, które oczywiście się warunkują. Jednak jak już zostało powiedziane, celem było odnalezienie wspólnych znaczeń, a nie korelacja między nimi. Wyodrębniony podział jest oczywiście sztuczny, przywołany na potrzeby analiz, gdyż historia człowieka i świata jest wspólna.

Zatem, badając teksty, w celu ustalenia pewnych wspólnych kategorii⁴ i ich znaczeń istotnych w wychowaniu humanistycznym, można zauważyć (czy często? – to już kwestia miary) sygnalizowaną propozycję utworzenia nowej nauki – ponaddyscyplinarnej czy interdyscyplinarnej – o człowieku, uwzględniającej dorobek różnorodnych dziedzin i dyscyplin naukowych wnoszących wiedzę o człowieku i jego aktywności w świecie. Propozycja ta przez niektórych twórców wiedzy humanistycznej jest uważana za niemożliwą do zrealizowania. Jednak zapewne warto poznać argumenty tych, którzy brak takiej nauki dostrzegają i postulują jej utworzenie jako platformy wymiany myśli o człowieku i jego świecie, ułatwiającej jego zrozumienie, układające się na odpowiedzialne działania w życiu osobistym i społecznym.

Nowa, ponad/dyscyplinarna nauka o człowieku i jego dziejach – tropy jednej drogi

Hans-Georg Gadamer wyznacza ludzkości pewne zadanie, a mianowicie stwierdza, iż:

Jest tylko jeden świat. Ziemia zamieszкана jest przez jedną ludzkość. Narodów jest wiele, języków jest wiele. A nauka? Czy nauka jest jedna? (...) czy dotyczy to także nauki o człowieku?⁵

W swych rozważaniach stawia zasadnicze pytania. Czy uświadamiając sobie, że

ludzkość łączy się coraz bardziej w jednolitą cywilizację powszechną, której dzieje splatają się w jeden jedyny los ludzki na tej ziemi, nie powinniśmy, podążając za Heraklitem, i pozwolić, by przemówił wspólny nam wszystkim rozum? Czy nie powinniśmy spróbować rozmowy, która nas wszystkich łączy? Rozmowy różnie ukształtowanych ludzi, których łączą wspólne przekonania i wartości⁶. To co inne i odmienne – czytamy w zakończeniu – może stać się też okazją do spotkania z samym sobą. Pilniejszym niż kiedykolwiek zadaniem jest nauczyć się rozpoznawać w innym i w inno-

⁴ Kategorie te zostały zaprezentowane w przywołanym w poprzednim przypisie artykule.

⁵ H-G. Gadamer, *Słowo na drogę i Obywatele dwóch światów*, [w:] *Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Kraków 2006, s. 9.

⁶ Tamże, s. 9-10.

ści to, co wspólne. (...) Natomiast nauka o człowieku w całej jego różnorodności staje się etycznym i filozoficznym zadaniem dla nas wszystkich⁷,

zadaniem poszukiwania wspólnego w inności.

Edgar Morin, jak można odczytać, proponuje noologię jako nową naukę o człowieku⁸ oraz kategorię mondializacji (uświatowienia), która uzasadnia potrzebę nauki o jednym świecie i jego przemianach. Los ludzki i los Ziemi stanowią ścisły związek, który implikuje wspólnotę losu. „Ziemia jest złożoną całością fizyczno-biologiczno-antropologiczną (...) [a] wspólnota losu ludzkości musi się wpisać we wspólnotę losu ziemskiego”⁹. Filozof odnajduje przyczynę bezsilności współczesnego człowieka w braku wiedzy humanistycznej. Ponieważ niewsparta wiedzą humanistyczną wiedza techniczna stanowi dzisiaj właśnie istotę i motor agonii planetarnej, w której tkwi największy problem, jakim jest „bezsilność świata pragnącego stać się światem i bezsilność ludzkości pragnącej stać się ludzkością”¹⁰. Wskazany brak wiedzy humanistycznej jest przyczyną niedorozwoju rozwiniętych społeczeństw, który rośnie wraz z ich rozwojem techniczno-ekonomicznym. Wynika stąd, stawiany przez myśliciela, postulat potrzeby (za)istnienia kultury planetarnej, która ma dwa podstawowe cele: zachowawczy i rewolucjonizujący. Pierwszy polega na zachowaniu i ochronie różnorodności kulturowych i przyrodniczych, drugi dotyczy stworzenia warunków, w których ludzkość znalazłaby swoje spełnienie jako wspólnota narodów, społeczność planetarna. Drugi cel jest możliwy do zrealizowania pod warunkiem zrewolucjonizowania relacji międzyludzkich we wszystkich możliwych sferach – to jest stosunek do samego siebie, do innych ludzi i innych narodów oraz kultur, włącznie z ich wiedzą, przyrodą i techniką.

Mamy bowiem do czynienia z mondializacją komunikacji, wymiany czy też poczucia planetarnego obywatelstwa, które umożliwiają łączenie się ludzi w poszanowaniu odrębności kultur; mamy też mondializację zmierzającą do ujednolicenia i zmechanizowania, zmierzającą do zniszczenia skarbu, jakim dla ludzkości jest jej własna różnorodność¹¹.

Ta podwójna, dualistyczna mondializacja wskazuje na konieczność uwolnienia się od schematów w myśleniu i działaniu, co można osiągnąć jedynie poprzez ich przemyślenie i zrozumienie w kontekście własnych przekonań i zachowań. Takie ujęcie stanowi kolejny głos, w sugerowanej przez Gada-

⁷ Tamże, s. 202.

⁸ E. Morin, A.B. Kern, *Ziemia – ojczyzna*, Warszawa 1998, s. 271-273.

⁹ Tamże, s. 80-81.

¹⁰ Tamże, s. 131.

¹¹ Tamże, s. 8-9.

mera rozmowie, która poprzez zrozumienie będzie łączyć a nie dzielić ludzi, kultury, świat.

W kwestii jedności antropologicznej człowieka cytowany autor przekonuje, iż jest ona niepodważalna i nazywa ją jednorodnością wieloraką (*unitas multiplex*), która jest zasadą tożsamości ludzkiej¹². Według Morina, wszelkie specjalizacje są zgubne, a to że nie mamy scalonej wiedzy antropologicznej nie jest dziełem przypadku. Remedium na brak jej skorelowanego scalenia, jakie postuluje, jest myślenie kompleksowe w miejsce myślenia redukcyjnego, kaleczącego, częściowego, upraszczającego, mechanicznego, katalogującego, abstrahującego. Jego zarzut wobec filozofii dotyczy, między innymi, braku powiązań subiektywnych doświadczeń badanych przez na przykład egzystencjalistów z wiedzą antropologiczną.

Zdecydowanym zwolennikiem syntetyzowania wiedzy o człowieku i jego dziejach jest Jan Patočka, który zauważa dwa kolidujące ze sobą procesy. Jego zdaniem, po II wojnie światowej dzieje nie są już dziejami Europy, lecz dziejami planetarnymi, a mimo to ludzka troska odeszła od spraw duchowych ku sprawom zewnętrznym – na przykład posiadaniu czy panowaniu¹³. Filozof ten podkreśla istotę i znaczenie wiedzy historycznej w rozwoju człowieka, określając go jako istotę dziejową. Istotą żyjącą, niestety, w dwóch oderwanych od siebie światach (naturalnym i naukowym), która utraciła umiejętność myślenia o bycie jako całości, co pozbawiło ją duchowej siły. Ponadto,

w wyniku rewolucji naukowej metafizykę zniewoliły siły ekonomiczne, polityczne, naukowe i religijne, a *homo spirituale* zastąpił *homo faber* oraz *homo historicus*, (...) natomiast nauki podzieliły między siebie całą rzeczywistość i nie są zdolne uchwycić już całości świata jako jedności uniwersum, lecz wyłącznie jako zbiór faktów¹⁴.

Inne efekty zamiany metafizyki w system nauk szczegółowych, według praskiego filozofa, to wyobcowanie nauki z życia przeżywanego, oddzielenie nauki od filozofii, zamiana prawdy faktami i ich manipulowaniem, unikanie subiektywności, skończoności i niepewności.

Patočka wskazuje również na istotny związek dziejów pojedynczego człowieka i dziejów świata, gdzie współzależność ludzkiej aktywności z dziejami to podstawa autentycznego bycia (v. Heidegger). Dzieje stanowią „świadome kształtowanie życia człowieka, które nieustannie odnosi się do całości świata” a „filozofia dziejów to pytanie o sens bycia człowieka w świecie”¹⁵. W zakoń-

¹² Tamże, s. 72-75.

¹³ D. Bęben, *Człowiek w horyzoncie dziejów i autentyczności bycia. Studia z filozofii Jana Patočki*, Katowice 2016, s. 86-87.

¹⁴ Por. tamże, s. 25.

¹⁵ Tamże, s. 56-58.

czeniu studiów z filozofii człowieka czeskiego myśliciela autor podsumowuje je znaczącymi słowami¹⁶ iż:

Jedna z ważniejszych kwestii, do których można sprowadzić omawiane tu problemy, to wychowanie, rozumiane w greckim kontekście jako *paideia*, która nie poddaje się naukowym schematom¹⁶.

Kolejna zwolenniczka prezentowanej idei/potrzeby, Chantal Delsol, proponuje teorię ujmującą człowieka „poza kulturą” (v. E.T. Hall), w ramach antropologii filozoficznej wskazującej cechy naszego gatunku, a nie antropologii kulturowej przedstawiającej cechy człowieka w określonej kulturze, wychwytyjacej cechy wspólne całej ludzkości (w zachowaniu w różnych sferach życia), które ją łączą a nie dzielą, aby bariery zastąpić mostami¹⁷. Jak sama to ujmuje: „(...) antropologia filozoficzna wychodzi z założenia, że gatunek ludzki jest j e d n i że głębokie różnice kulturowe nie przeważają nad tą jednością”¹⁸. Jako uzasadnienie prezentuje fundamentalne cechy wskazujące na stałość człowieka mimo jego nieustannej ewolucji i zdolności do samoprzekształcania. Zdaniem Delsol, człowiek nie staje się ucywilizowany przez kształcenie intelektualne, lecz przez kształtowanie wrażliwości i wewnętrzny rozwój, poprzez poznawanie oraz rozwijanie siebie i swojego człowieczeństwa, poprzez zdobywanie wiedzy o człowieku i świadomemu jej odnoszeniu do siebie, do swoich życiowych aktywności. Natomiast,

szczytowym osiągnięciem cywilizacji jest subtelny i mało widoczny, w porównaniu z rozwojem naukowym [technologicznym – M.J.], rozwój człowieka, kiedy w społeczeństwie pojawia się wysoki poziom świadomości, troska o prawdę połączoną z tolerancją [a jeszcze lepiej z akceptacją – M.J.], troska o dobro zaprawione wyrozumiałością dla osób, wierność sobie, zgodność między myślami i czynami, co wszyscy uznają za godny naśladowania model człowieczeństwa¹⁹.

Natomiast Johann G. Fichte już na przełomie XVIII i XIX wieku prognozuje mondializację (choć oczywiście nie używa tego terminu) jako wspólną drogę, jako związek powszechny całej ludzkości. Gdyż jak czytamy:

Przeznaczeniem naszego rodu jest zespolenie się w jedność, w ciało we wszystkich swych częściach ze sobą najzupełniej zaznajomione i we wszystkim jednakowo rozwinięte. Przyroda, nawet namiętności i błędy ludzkie dążyły od początku ku temu celowi. Już wielka część drogi została pokonana i liczyć można z pewnością na to, że

¹⁶ Tamże, s. 201.

¹⁷ Ch. Delsol, *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, przekł. M. Kowalska, Kraków 2011, s. 10-11.

¹⁸ Tamże, s. 12.

¹⁹ Tamże, s. 137.

cel ten, warunek dalszych wspólnych postępów, uzyskany zostanie w swoim czasie. (...) Zanim jednak ród nasz stanie się zdolny do nieograniczonego stykania się z sobą, każdy naród musi czekać na drugi, każda część świata czekać musi na drugą²⁰.

Wiele lat później Norbert Elias w *Spółeczeństwie jednostek* również podkreśla i potwierdza nasilenie współzależności jednostek oraz wskazuje iż:

Zrozumienie jednostki (jej działań) jest możliwe tylko w kategoriach jej wspólnotowego życia z innymi, ponieważ struktura i ukształtowanie kontroli zachowania jednostki zależą od struktury relacji między indywiduami²¹.

Podobnie ujmują tę kwestię Christakis i Towler, używając terminologii sieci społecznych.

Blaise Pascal w kwestii nauki o człowieku podkreśla, iż trzeba znać samego siebie, lecz i ubolewa, że niewielu ludzi w ogóle chce zajmować się kwestią/problematyką człowieka, co kilka wieków później powtarza, z nie-mniejszym rozgoryczeniem i troską o uzupełnienie braków w tejże wiedzy przywołana już Ch. Delsol. Dla pełnego zobrazowania rozczarowania Pascala przytaczam szeroki fragment z jego *Myśli*:

Spędziłem długi czas na zgłębianiu nauk oderwanych, ale zbyt mała okazała się do wymiany myśli zmierzila mnie. Kiedy zabrałem się do studiowania człowieka, przekonałem się, że te nauki oderwane nie są dlań stworzone i że dalej odszedłem od mej kondycji wnikając w nie, niż inni – nie znając ich. Przebaczyłem innym ich nieznajomość, ale sądziłem bodaj, iż znajdę wielu towarzyszy w studiowaniu człowieka, i że to jest jemu przyrodzona wiedza. Omyliłem się, jeszcze mniej ludzi studiuje tę wiedzę niż matematykę (...). Trzeba znać samego siebie: gdyby to nie posłużyło do znalezienia prawdy, służy przynajmniej do wytyczenia własnego życia, a nie ma nic godziwszego. Nie uczy się ludzi, jak być porządnymi ludźmi, a uczy się ich wszystkiego innego; im zaś nigdy nie zależy tyle na reszcie, co na tym, aby być ludźmi. Zależy im wyłącznie na znajomości jedynej rzeczy, której się nie uczą²².

Tymi słowami M. Nowak w *Podstawach pedagogiki otwartej* uzasadnia konieczność ufundowania pedagogiki na teorii człowieka²³. Wychowanie natomiast definiuje jako urzeczywistnianie człowieczeństwa w człowieku, którego podstawy ontologiczne, aksjologiczne i antropologiczne stanowią zręby pedagogiki otwartej. Określa on również warunek *sine qua non* dla tworzenia koncepcji wychowania, mianowicie:

²⁰ J.G. Fichte, *Powołanie człowieka*, przekł. A. Zieleńczyk, Kęty 2002, s. 85.

²¹ N. Elias, *Spółeczeństwo jednostek*, przekł. J. Stawiński, Warszawa 2008, s. 77.

²² B. Pascal, *Myśli*, Warszawa 1997, s. 50.

²³ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, s. 295.

Droga do rozumienia i rozpoznania człowieka oraz zauważenia istotnych wartości jego istnienia prowadzi poprzez poszukiwanie odpowiedzi na podstawowe pytanie: kim/czym jest człowiek? Dopiero wtedy można postawić kolejne pytania jakiego człowieka wychowywać, jak wychowywać, aby mógł on uczynić swoje życie naprawdę ludzkim²⁴.

Pewną odpowiedź i wyjaśnienie potrzeby wiedzy o człowieku, w świecie naznaczonym dysproporcją rozwoju technologii i humanistyki, warto zacytowania podaje w wywiadzie dla „Polityki” Tadeusz Gadacz:

Bo po kilku tysiącach lat systematycznego myślenia już bardzo dużo wiemy o naszej kondycji, ludzkim losie, ludzkich ograniczeniach, emocjach, reakcjach. Kiedyś ten intelektualny dorobek pomagał ludziom w życiu. Dziś został odrzucony. Technologiczna logika zniszczyła nawyk i umiejętność głębokiego myślenia, które nas czyni ludzkimi. A rezygnując z głębszego myślenia człowiek stał się bezradny wobec własnej, ludzkiej rzeczywistości. Coraz lepiej rozumiemy i kontrolujemy materię, a coraz gorzej siebie. To jest fundamentalny brak, który odczuwamy. (...) Nie wiemy, co robimy, bo nie rozumiemy, co mówimy. A nie możemy zrozumieć tego, co mówimy, póki nie wiemy, co myślimy, póki nie podejmiemy głębszego namysłu, który jest niemożliwy bez przygotowania²⁵.

Również Peter Singer wskazuje na ów brak kontroli nad własnym losem charakteryzujący współczesnego człowieka. W swojej etyce globalizacji, zawartej w publikacji *Jeden świat. Etyka globalizacji*, pisze o nadchodzącej erze jednego społeczeństwa światowego oraz przedstawia diagnozy i wynikające z nich postulaty dla ludzkości. „Problemem globalizacji jest przede wszystkim to, że nikt nie rządzi, a ludzkość zamiast rządzić własnym losem, poddaje się władzy własnego wytworu, czyli globalnej gospodarce”²⁶. W kwestii wychowania i edukacji potrzeba uświadomienia tej prawdy jest kluczowa dla pytania, jak poradzimy sobie, jako ludzkość, w czasach globalizacji? Zdaniem Singera, odpowiedź zależy „od naszej etycznej reakcji na ideę jednego świata”²⁷. W związku z tym zadaniem wychowawczym jest uczenie respektowania innych istot ludzkich niezależnie od rasy, religii i polityki oraz tego, że etyka jest uwarunkowana kulturowo²⁸.

Dużo wcześniej Edward T. Hall w swych dociekaniach badawczych określa potrzebę kontroli tworzonych technologii w opisywanym przezeń braku panowania nad materią. Według niego, człowiek oddzielił się od siebie samego i nie jest już zdolny kontrolować potworów, które sam stworzył, co odczytuje jako skutki dysproporcji między technologią a naturą i humanistyką

²⁴ Tamże, s. 227-229.

²⁵ T. Gadacz, *Nędza humanistyki. Nie ma szczęścia bez myślenia*, „Polityka”, 2005, 12 grudnia.

²⁶ P. Singer, *Jeden świat. Etyka globalizacji*, przekł. C. Cieślowski, Warszawa 2006, s. 33.

²⁷ Tamże, s. 34-35.

²⁸ Zob. tamże, s. 154-156.

na rzecz tej pierwszej. „Człowiek prawie nigdy nie boi się o siebie, być może dlatego, że tak mało wie o sobie samym i nie ma niczego, z czym mógłby się porównać”²⁹, powinien zatem rozszerzać i pogłębiać wiedzę na temat swojego nieprawdopodobnego organizmu/jestestwa oraz aktywnie i świadomie angażować się w życie społeczne. W dziele z 1976 roku o wymownym tytule *Poza kulturą* można odczytać kolejną tezę zawartą w słowach:

Przyszłość ludzkości zależy od tego, czy człowiek przekroczy granice poszczególnych kultur, aby było to możliwe musi nauczyć się rozróżniać liczne ukryte wymiary pozawerbalnych aspektów życia, które warunkują nasze postrzeganie świata i ludzi³⁰.

Treści jego analiz i diagnoz dotyczą dwóch kryzysów relacji człowieka, z kulturą i z naturą, ze szczególnym uwzględnieniem stosunku do samego siebie (świadomość, samorefleksja), do swoich ekstensji, instytucji, idei oraz relacji z innymi ludźmi, grupami społecznymi w wymiarze globalnym.

Richard E. Nisbett wskazuje na kolejny zdiagnozowany czynnik. Mianowicie, stwierdza, iż charakter ludzkiego myślenia nie jest uniwersalny, co jest podstawowym założeniem w opracowaniu zawartym w *Geografii myślenia*, dla którego autor przytacza liczne argumenty poparte pracami badawczymi z dziedziny nauk społecznych i humanistycznych. Zdaniem uczonego, zrozumienie różnic daje możliwości poprawy stosunków międzyludzkich na świecie, w szczególności zaś między Wschodem i Zachodem³¹. W edukacji i wychowaniu niezbędne są zatem odpowiedzi na pytania: Jakie są przyczyny ludzkich zachowań? Jakie są sposoby myślenia? Jak ludzie dokonują wyborów? Jak dokonywać trafnych kategoryzacji świata? Jaki wpływ na myślenie ma sytuacja/kontekst? Jakie schematy i stereotypy kierują naszym życiem? Jak istotne są sformułowania wypowiedzi? Jaką mamy świadomość wpływu społecznego? Czy nasze przekonania są zgodne z prawdą?³²

W kwestii współzależności i zarazem lepszej kontroli nad gospodarką, technologiami i działaniami społecznymi ekonomista Benjamin R. Barber proponuje stworzenie światowego demokratycznego parlamentu globalnego, który stanowić będą burmistrzowie i radni miast oraz regionów metropolitalnych. W uzasadnieniu podaje, iż miasta wytwarzają 80% PKB świata i są zamieszkiwane przez ponad połowę ludzkości. Sugeruje, aby globalne problemy rozwiązywali oni tak, jak na co dzień rozwiązują problemy lokalne, gdyż państwowe instytucje, postrzegane przez autora jako przestarzałe, nie radzą sobie z nimi. Tak znaczące instytucje, jak terytorialne państwo, sądy,

²⁹ E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, Warszawa 2001, s. 13.

³⁰ Tamże, s. 10.

³¹ R.E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, przekł. E. Wojtych, Sopot 2009, s. 15.

³² Zob. R.E. Nisbett, *Mindware. Narzędzia skutecznego myślenia*, Sopot 2016.

kościół, armie są bezradne wobec współczesnych problemów, gdyż: „epokę niezależności zamieniła epoka współzależności”³³. Wskazuje on również, podobnie jak Morin, na fakt, iż gatunek ludzki ma problemy z odczuwaniem wspólnoty globalnej.

Współpraca międzydyscyplinarna – tropy drugiej drogi

Nieodzowność współpracy wyspecjalizowanych dyscyplin i subdyscyplin naukowych wydaje się oczywista, jednak w wymiarze praktycznym przejawia wiele braków, zarówno w systemach edukacji, jak i na poziomie wymiany naukowej. Jednym z przykładów jest zdecydowana przewaga konferencji naukowych zrzeszających badaczy jednej dyscypliny, a tym samym brak konferencji łączących dyscypliny humanistyczne i nauki ścisłe.

Już w latach 80. XX wieku J. Bańka proponował w kwestii teorii człowieka budowanie cywilizacji eutyfronicznej – jako ideału cywilizacji – zmierzającej do harmonizowania pierwiastka tymicznego i fronicznego w procesie dziejowym, gdzie eutyfronika postuluje uzupełnienie racjonalności techniki przez wartościującą prostomyślność nauk humanistycznych. Proponuje on zatem etykę prostomyślności, która, zgodnie z dyrektywą J. Fourastié, wskazuje na konieczność łączenia instynktu i logiki, które mogą jednocześnie sprzyjać postępowi techniki oraz chronić człowieka przed nieprzewidzianymi skutkami rozwoju cywilizacji.

Dokonując wyboru, nie powinienesz zawieszać praw instynktu i logiki półintuicyjnej, ponieważ jest to z jednej strony niemożliwe, z drugiej prowadzi do decyzji-wyboru, która może pociągnąć za sobą zniszczenie jednostki i gatunku³⁴.

Zgodnie z prognozą Tofflera o wkroczeniu (świata?) w trzecią fazę rewolucji naukowej, którą jest rewolucja humanistyczna, autor wskazuje, iż

kultura środowisk technicznych winna tworzyć harmonijną całość, nie zaś zlepek powierzchniowo scalonych elementów techniki i humanistyki³⁵.

W kwestii wychowania współczesnego człowieka stawia następującą tezę:

Sztuka życia wewnętrznego, świadome organizowanie nastrojów i wszystko co składa się na postawę psychiczną podmiotu „ja” jednostki – to sprawy syntezy filozofii, psychologii, socjologii, antropologii i etyki, do której osiągnięcia trzeba by aktualnie

³³ B.R. Barber, *Świat miast*, „Polityka”, 2014, 43 (2981)/2014-10-22, s. 35.

³⁴ J. Bańka, *Ja teraz. U źródeł filozofii człowieka współczesnego*, Katowice 1983, s. 229.

³⁵ Tamże, s. 379.

zmierzać, aby odpowiedzieć sobie i innym nie tyle na abstrakcyjne pytanie: *Kim jestem ja?*, jak to czyni personalizm, ale przede wszystkim na konkretne pytanie człowieka prostomyślnego: *Kim jestem ja teraz?*³⁶

Jedna z wnikliwych badaczek współczesnej kondycji człowieka Martha C. Nussbaum pisze szeroko o modelu klasycznej edukacji humanistycznej (obok modelu edukacji nakierowanej na wzrost gospodarczy) w kontekście demokracji, a konkretnie – możliwości jej rozwoju. Zwraca uwagę na funkcjonujący w większości amerykańskich uniwersytetów paradygmat sztuk wyzwolonych (który w Europie zanikł niestety całkowicie), którego esencją jest nauczanie przez pierwsze dwa lata studiów zobowiązujące studentów do wyboru szerokiej gamy kursów humanistycznych zamiast pojedynczych przedmiotów, co rzutuje również na nauczanie na poziomie średnim i chroni młodych ludzi przed „zbyt wczesnym zmuszaniem do wejścia na tory niehumanistyczne”³⁷. Kolejnym aspektem edukacji humanistycznej, wyróżnionym przez autorkę, jest nacisk na aktywność dziecka w procesie zdobywania wiedzy.

Nauka nie polega na biernym przyswajaniu faktów oraz tradycji kulturowych, ale raczej na stymulowaniu aktywności umysłu i zwiększaniu jego kompetencji oraz rozwijaniu rozumnego krytycyzmu wobec złożonego świata, który nas otacza³⁸.

Również w twórczości Michela Maffesoliego wybrzmiewa teza, iż aby zrozumieć rzeczywistość współczesności, należy wykorzystać klasyków i zgodnie z myślą starożytną nie dzielić wiedzy o człowieku na specjalizacje. A skoro one już są i funkcjonują, niestety szeroko, we współczesnym poszufladkowanym świecie, niezbędna jest ich współpraca w wymianie myśli i wspólnych projektach. Także Wacław Makarczyk w dziele *Wspólnota uczuć i działań* wskazuje na liczne powiązania socjologii, psychologii i biologii z antropologią w kontekście zrozumienia działania człowieka, a w szczególności jego społecznego zaangażowania. Wiktor i Iwona Werner w kwestii współpracy interdyscyplinarnej konkludują, że: „złożoność zjawiska, jakim jest człowiek, wymyka się wszelkim jednorodnym metodologiom badawczym i podziałom na dyscypliny naukowe”³⁹, gdyż jak czytamy w uzasadnieniu: fundament każdej integralnej refleksji o człowieku ma charakter interdyscyplinarny. Niestety „we współczesnych naukach o człowieku dbałość o czy-

³⁶ Tamże, s. 16.

³⁷ M. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Warszawa 2016, s. 33-34.

³⁸ Tamże, s. 34.

³⁹ W. Werner, I. Werner, *Od duszy do świadomości. Od jednostki do społeczeństwa*, Poznań 2008, s. 7.

stość metodologiczną ze środka stała się celem, a zaawansowanie metod nie przekłada się na doniosłość twierdzeń końcowych”⁴⁰.

Wobec powyższego, wydaje się oczywiste, że ku lepszemu zrozumieniu człowieka i jego aktywności niezbędna staje się współpraca wielu dziedzin i dyscyplin naukowych (jak np. historii, psychologii, socjologii, pedagogiki, etyki, estetyki, filozofii, biologii, neurologii, genetyki i in.), mająca przyczyniać się zarówno do rozwoju w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Współpraca dająca podstawy wychowania refleksyjnych i zintegrowanych osób mających namysł nad swoim sprawstwem w swym odpowiedzialnym zaangażowaniu. Jednym z wymiarów takiej, służącej wszechstronnemu rozwojowi człowieka i ludzkości, współpracy powinny być naukowe konferencje interdyscyplinarne.

Praktyczny wymiar współpracy międzydyscyplinarnej

Jednym z obiecujących przykładów dotyczących tworzenia międzydyscyplinarnej wiedzy o człowieku jest działalność Instytutu Nauk o Człowieku w siedzibą w Wiedniu (od 1982 roku), podjęta z inicjatywy grupy polskich i niemieckich filozofów, historyków i socjologów współpracujących przede wszystkim w ramach Interuniversity Center w Dubrowniku. Jednym z zasadniczych celów wiedeńskiego instytutu jest lepsze zrozumienie się wzajemne pochodzących z różnych kultur naukowców, artystów i intelektualistów, istotne dla nich samych oraz zwłaszcza dla rezultatów naukowych⁴¹. Bowiem jak słusznie stwierdza Krzysztof Michalski:

Nauka – jak i inne rodzaje pracy intelektualnej – sensowna jest tylko w jakimś określonym kontekście kulturowym, w kontekście wspólnoty porozumiewających się ze sobą ludzi (...), szczególnie zaś w naukach o człowieku⁴².

Zatem, chodzi o udział w dyskusjach przekraczających granice naukowych dyscyplin, konkretnych doświadczeń społecznych i historycznych, gdzie rozpoznanie lokalnych problemów pozwoli uchwycić ich znaczenie uniwersalne oraz umożliwi wypracowanie argumentów służących zmianie przekonań, na te służące całej ludzkości. Aby uniknąć oczywistości, o której pisał Ferdynand Braudel, iż: „Każdą naukę społeczną cechuje imperializm,

⁴⁰ Tamże, s. 34.

⁴¹ Zob. K. Michalski (red.), *Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Kraków 2006, s. 5-6.

⁴² Tamże, s. 6.

nawet gdy się przed tym broni, każda dąży do przedstawienia swoich konkluzji jako globalnej wizji człowieka”⁴³. Jak celnie zauważa Gieysztor:

trzeba ograniczyć nasze pytania i zastanowić się, jaka nauka historyczna wydaje się dziś najbardziej otwarta, aby z niej współczesna i jutrzejsza humanistyka mogła czerpać składniki syntezy antropologicznej, albo skromniej – takiej antropologii, która nie zaniedbałaby uwzględnić bardzo długiej obecności człowieka na Ziemi⁴⁴.

Warto zaznaczyć istotę oraz rolę przekonań w budowaniu/tworzeniu światopoglądu i wiedzy o człowieku oraz świecie, ale jest to temat wymagający odrębnego opracowania w kwestii wychowania humanistycznego i jego niezbędnych/nieuniknionych kategorii.

Podsumowanie.

Pedagogika jako nauka (scalająca wiedzę) o człowieku i jego życiu (?) – sugerowany trop

Związek wychowania – a poprzez jego przypisanie do pedagogiki i jej samej (pedagogiki) – z wieloma innymi naukami wydaje się oczywisty. Na tym między innymi polega problem naukowości pedagogiki związany z jej miejscem w nauce oraz rolą, jaką pełni w wychowawczej rzeczywistości społecznej. Włodzimierz Lorenc stwierdza, iż pojęcie humanizmu powstało na gruncie pedagogiki i pierwotnie odnosiło się do kwestii kształcenia w duchu kultury klasycznej, która *nota bene* jest we współczesnej edukacji nieobecna⁴⁵.

Pedagogika – jak pisze M. Nowak – to zespół nauk o wychowaniu i nie sposób jej uprawiać bez wiedzy ontologicznej (potrzeba odniesienia się do rzeczywistości wychowawczej), aksjologicznej (wartości i wynikające z nich cele wychowania), antropologicznej (koncepcja człowieka), które absolutnie nie mogą być od siebie oderwane. Zatem, wskazana już wcześniej przez autora prawidłowa kolejność w kształtowaniu koncepcji/teorii oraz wynikających z nich (lub odwrotnie) działań pedagogicznych jest taka: najpierw pytamy kim jest człowiek, a jako drugie stawiamy pytanie, jak może on zaktualizować swoje życie, aby było ono naprawdę ludzkie⁴⁶ – czyli od koncepcji człowieka do koncepcji wychowania.

Naukowość pedagogiki, a właściwie problem z uznaniem jej naukowości wynika między innymi ze względu na przynależność wychowania do

⁴³ F. Braudel, za: A. Gieysztor, *Człowiek w perspektywie nauk historycznych*, [w:] Tamże, s. 65.

⁴⁴ Tamże, s. 74.

⁴⁵ W. Lorenc, *W poszukiwaniu filozofii humanistycznej*, Warszawa 1998, s. 6.

⁴⁶ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, s. 228-229.

różnych sfer rzeczywistości ludzkiej – od biologicznej, psychologicznej, społecznej i historycznej, aż po filozoficzną i teologiczną⁴⁷. Istota pedagogiki jako nauki zajmującej się procesem wychowania i tym wszystkim co się z nim łączy, czyli: naturą, kulturą, społeczeństwem, duchem, uczuciami i emocjami, celami i tym podobne, jest bardzo złożona i skomplikowana. Autor określa pedagogikę jako naukę praktyczną, a ściślej prakseologiczną wśród humanistycznych⁴⁸, związaną z natury z otwartym działaniem, gdyż wychowanie jest zawsze uwarunkowane historycznie i łączy się z całą rzeczywistością społeczno-kulturalno-przyrodniczą. Natomiast, Wilhelm Flitner mówi o pedagogice jako nauce hermeneutyczno-pragmatycznej⁴⁹. Jednak – co z kolei zauważa Theodor Dietrich – pomimo silnego związku pedagogiki z różnymi grupami nauk jest ona przede wszystkim nauką antropologiczną⁵⁰, a w swej złożoności określa ją jako filozoficzno-humanistyczną, przyrodniczą i prakseologiczną⁵¹. Interdyscyplinarność jest więc w pedagogikę wpisana ze względu na jej podmiot jak i przedmiot, zatem dlaczego studia pedagogiczne są tak okrojone z wielu wyżej wymienionych dziedzin i dyscyplin.

Może to właśnie pedagogika mogłaby być nauką jednoczącą wiedzę o człowieku i jego aktywności w świecie wraz z jej praktyką, a raczej sztuką wychowania wykraczającą daleko poza instytucje oświatowo-wychowawcze. Pytanie pozostawiam otwarte, jak też otwarta powinna być pedagogika. Powrót do wychowania humanistycznego bazującego na klasyce zasada się między innymi na cnotach. Sprawności intelektu i woli, czyli cnoty istotne w wychowaniu są zawarte między innymi w realistycznych koncepcjach człowieka, takich jak: antropologiczne podstawy wychowania Tomasza z Akwinu, pedagogika realistyczna (pedagogika *esse*) M. Gogacza, czy pedagogika aretologiczna J. Woronieckiego. Kolejne fundamenty – w odczytanych tekstach – to powrót do *paidei* i *metanoi*, jako celnych metod wychowawczych, sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi i integrowaniu człowieka.

Przeprowadzone analizy wskazują, iż jednym z zasadniczych argumentów zaistniałej potrzeby zebrania i uporządkowania wiedzy o człowieku jest dający się zauważyć wyraźny proces mondializacji, z towarzyszącą mu globalizacją i bałkanizacją, i coraz większą, ściślejszą współzależnością ludzi całego globu ziemskiego. Drugi argument wynika z kolei z konieczności zrozumienia człowieka i jego zachowań, czyli zrozumienia siebie, innych oraz tworzonego przez nas – ludzi świata, zjawisk i procesów w nim zachodzących. Rozumienie skutków i przyczyn podejmowanych decyzji, które, jak się

⁴⁷ Tamże, s. 175.

⁴⁸ Tamże, s. 174.

⁴⁹ W. Flitner 1957, za: tamże, s. 201.

⁵⁰ Tamże, s. 225.

⁵¹ M. Dietrich 1990, za: tamże, s. 579.

okazuje, wymagają zintegrowanej wiedzy o człowieku i świecie oraz zintegrowania jego samego w procesie wychowania są, między innymi, pochodną zdolności samodzielnego myślenia oraz samodzielnego i zespołowego działania. Jak zatem wychować człowieka zintegrowanego? Jedną z właściwych dróg wydaje się zintegrowanie wiedzy na temat człowieka. Wiedzy o człowieku, jego naturze, kulturze, jego aktywnościach oraz motywacjach kierujących jego wyborami. Wiedzy, którą można przekuć w integrujące koncepcje wychowania.

Przedstawione w zarysie propozycje różnych myślicieli i naukowców, żyjących głównie w XX wieku (poza Pascalem – XVII w. i Fichtem – XVIII i XIX w.), zbiegają się jak w soczewce w konieczności powrotu do klasyków starożytnych, a zwłaszcza koncepcji wychowania i związanej z nim przemiany, czyli do *paidei* i *metanoi*, gdzie celem podejmowanych działań wychowawczych jest myślenie (w tym analiza przekonań), rozumienie i zrozumienie, zamiast „przerabiania”, urabiania, czy zmieniania człowieka. Aby, parafrazując słowa znakomitego polskiego filozofa Stefana Świeżawskiego,

wychować człowieka, który myśli i zastanawia się nad rzeczywistością, w której został postawiony, dziwi się przy głębszej refleksji nie tylko temu wszystkiemu, co go otacza, ale nade wszystko samemu sobie – istocie nieznannej⁵².

Wychowanie w duchu *paidei* i *metanoi* wydaje się antidotum na zdiagnozowany przez wielu przytaczanych myślicieli i naukowców brak refleksji, brak rozumienia, brak poszukiwań, brak stawiania pytań sobie i innym. Może przyczynić się do podniesienia poziomu refleksji na temat życia człowieka i jego celów. Odpowiedzi na pytania, kim jest człowiek, czym jest człowiek mamy w dorobku naukowym wiele, jednak ile one wnoszą do lepszego kierowania swoim życiem w działaniach człowieka? Kierowania w duchu *metanoi*, czyli zmiany sposobu myślenia i postępowania i związanych z nimi wyborów nakierowanych na prawdę, dobro, czyli mądrość. Tak rozumiana *metanoia* jest przecież czynnikiem utrwalającym humanizm, chroniącym osoby i ich relacje.

Humanizacja kultury winna dotyczyć również procesu humanizacji wychowania. O konieczności humanizacji kultury piszą szeroko między innymi M. Gogacz w *Etyce chronienia osób* i K. Wojtyła o integracji osoby w czynie (*Osoba i czyn*). Sugerowana natomiast humanizacja wychowania ujmuje człowieka całościowo, co przejawia się w kształtowaniu charakteru, intelektu, woli, uczuć i sumienia⁵³.

⁵² Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku. Summa teologiczna*, oprac. S. Świeżawski, Poznań 1956, s. V.

⁵³ Por. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2009, s. 367.

Zamykając krótki przegląd wybranych tropów różnych autorów argumentujących tytułową potrzebę zintegrowania wiedzy humanistycznej, warto przytoczyć, zawarte między pesymizmem a optymizmem, znamienne słowa S. Świeżawskiego:

Myśl nowożytna musiała przejść wiele tragicznych, ale jakże pouczających dróg prowadzących na manowce i na smutne pustynie, by się wreszcie przekonać, że jednak filozofia nie może pomijać człowieka, a w człowieku nie powinna się ograniczać do samej tylko refleksji nad jego poznawaniem. Jesteśmy niewątpliwie świadkami powszechnego renesansu filozoficznej teorii człowieka⁵⁴.

BIBLIOGRAFIA

- Barber B.R., *Świat miast, „Polityka”*, 2014, 43 (2981)/2014-10-22.
- Bañka J., *Ja teraz. U źródeł filozofii człowieka współczesnego*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1983.
- Bęben D., *Człowiek w horyzoncie dziejów i autentyczności bycia. Studia z filozofii Jana Patočki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.
- Bloom A., *Szekspir i polityka*, Wydawnictwo Arcana, Kraków 1995.
- Delsol Ch., *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, przekł. M. Kowalska, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2011.
- Elias N., *Społeczeństwo jednostek*, przekł. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Fichte J.G., *Powołanie człowieka*, przekł. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002.
- Gadacz T., *Nędza humanistyki. Nie ma szczęścia bez myślenia*, „Polityka”, 2005, 12 grudnia.
- Gadamer H.-G., *Słowo na drogę i Obywatele dwóch światów*, [w:] *Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2006.
- Gieysztor A., *Człowiek w perspektywie nauk historycznych*, [w:] *Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2006.
- Hall E.T., *Ukryty wymiar*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2001.
- Joachimowska M., *O potrzebie wychowania humanistycznego. Wybrane kategorie i ich znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego*, Edukacja, 2019, 149, 2.
- Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Wydawnictwo SWPR, Warszawa 2009.
- Lorenc W., *W poszukiwaniu filozofii humanistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1998.
- Lorenc W., *Hermeneutyczne koncepcje człowieka w kręgu inspiracji heideggerowskich*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Makarczyk W., *Wspólnota uczuć i działań*, IFiS PAN, Warszawa 1993.

⁵⁴ S. Świeżawski oprac., Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, s. VIII.

- Michalski K. (red.), *Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2006.
- Morin E., *Zagubiony paradygmat – natura ludzka*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977.
- Morin E., Kern A.B., *Ziemia – ojczyzna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1998.
- Nisbett R.E., *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, przekł. E. Wojtych, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2009.
- Nisbett R.E., *Mindware. Narzędzia skutecznego myślenia*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2016.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999.
- Nussbaum M., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2016.
- Pascal B., *Myśli*, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1997.
- Savater F., *Proste pytania*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2000.
- Singer P., *Jeden świat. Etyka globalizacji*, przekł. C. Cieślowski, Książka i Wiedza, Warszawa 2006.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku. Summa teologiczna*, oprac. S. Świeżawski, Pallottinum, Poznań 1956.
- Werner W., Werner I., *Od duszy do świadomości. Od jednostki do społeczeństwa*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

MAHA ABU HATOUM

ORCID 0000-0001-5720-8214

Jaffa Middle School, Izrael

ONLINE COLLABORATIVE DISCOURSE AS A FORM OF SUPPORT FOR STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES IN MATHEMATICS

ABSTRACT. Hatoum Maha Abu, *Online Collaborative Discourse as a Form of Support for Students with Learning Difficulties in Mathematics* [Online Collaborative Discourse jako forma wsparcia uczniów z trudnościami w uczeniu się matematyki]. Studia Edukacyjne nr 57, 2020, Poznań 2020, pp. 301-319. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.57.21

The present research study was carried out in an online learning environment in a small group of eighth-grade students. The research proposes a learning framework that relies on collaborative mathematical discourse with the intention to promote the reasoning ability of students with difficulties in mathematics. The aim of mathematical discourse is the reciprocal building of the ability of the learner with difficulties to provide explanations during the discourse between the learner and his peers and between the learner and the teacher. This type of learning was found to be effective, and the communicational continuum between the learner and the material and between the learner and the group is preserved. The learning process built on authentic mathematical tasks strengthened the learners' ability to create communication among themselves. The discourse encouraged the development of mathematical thinking abilities among the learners with difficulties, such as posing arguments and drawing conclusions while explaining and justifying these arguments. The mathematical discourse also encouraged students to choose and to monitor the form and processes of their thinking and increased their problem-solving ability.

Key words: online learning, online collaborative discourse, mathematical reasoning, difficulties in learning mathematics, students with learning difficulties

Introduction

The mathematical thinking as a process constitutes a very complicated activity.¹ With the deployment of the New Horizon Reform, the individualized

¹ J. Mason, L. Burton, K. Stacey, *Thinking Mathematically*, Inggris: Pearson Education Limited 2010; K. Stacey, *What Is Mathematical Thinking and Why Is It Important?* Paper Presented in APEC Symposium: *Innovative Teaching Mathematics through Lesson Study II*, 2006 December, 3-4.

hour was added to the schools. The individualized hour is an hour in which there is teaching in small groups, no more than five students,² with the goal of responding to the learners' needs in a personal manner.³ The main difference between the learners is expressed in achievements, in mental abilities, in abilities to pay attention and concentrate, in the background, and in the diverse learning styles.⁴ The learning in small groups ensures quality learning, which is active, collaborative, and equal.⁵

Reasoning, problem solving, and making connections between ideas⁶ are some of the abilities of mathematical thinking that the learner is required to develop during his learning. Teaching in small groups serves as a means for the teacher to advance a different mathematical discourse from the discourse in the regular class. The difference is expressed in a more focused discourse that invites ability to express the thoughts in a more confident, clear, and convincing manner.⁷ The problem that arises in the regular learning environment in the individualized hour is the short time of the lesson (45 minutes), and the encounters that are held infrequently (once a week). Therefore, the suggestion is to hold one lesson frontally and another two online lessons in order to preserve a communicational continuum with the learner.

This article discusses the mathematical discourse that is held in small groups and in an online collaborative environment, with reference to two directions of action. The first direction is characteristics of mathematical discourse in an online collaborative environment, while the second is the relationship between the characteristics of the mathematical discourse held in small groups in an online environment and the development of the ability of reasoning among students with difficulties.

² Ministry of Education, *Opportunities in Teaching and Learning in a Small Group*. Department of Elementary Education, Pedagogical Administration, Ministry of Education, State of Israel, 2009. (Hebrew)

³ Ministry of Education, *Integrated Instruments: Guide to Work in the Individualized Hour*, Department of Secondary Education, Pedagogical Administration, Ministry of Education, State of Israel, 2009. <http://meyda.education.gov.il/files/ChinuchMukar/4.pdf> [date of access: 1.07.2020]. (Hebrew)

⁴ H. Gardner, *Multiple Intelligences: Theory and Practice*, Israel, 1996. (Hebrew); M.B. Imbeau, C.A. Tomlinson, *Leading and Managing a Differentiated Classroom*, Alexandria, VA 2010.

⁵ M. Buzu-Shwartz, Y. Banya, *Learning in Small Groups: Learning to Talk and Talking to Learn*, Echo of Education, 2013 August, 88(07), p. 120-121. (Hebrew)

⁶ National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), *Executive Summary Principles and Standards for School Mathematics*, 2000, https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf [date of access: 1.07.2020]; K. Stacey, *What Is Mathematical Thinking and Why Is It Important?*

⁷ J. Katz, *Developing Mathematical Thinking: A Guide to Rethinking the Mathematics Classroom*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, Maryland 2014; National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

Collaborative Discourse in Small Groups

Collaborative learning is a pedagogical approach that places the learner at the center, develops the cognitive structure, and increases the desire and motivation to learn.⁸ Cooperation among the learners is based on reciprocal dependence among them which consequently increases and promotes the learning process,⁹ for the achievement of a shared goal, such as the performance of a project and solving an assignment or problem. Learning in small groups is one of the methods of collaborative learning that constitutes collective learning in which every learner can contribute his part.¹⁰ In the process of collaborative learning, there is importance to the discourse developing among the learners themselves and between the learners and the teacher. The work between the teachers and the students and among the students themselves is reciprocal and encourages listening and the raising and sharing of ideas.¹¹ McDonnell, Mathot-Buckner, Thorson, and Fister¹² maintained that peer tutoring improves the academic response for students with difficulties.

According to the constructivist approach, the learning of mathematics is a social activity. In other words, learning occurs during the development of a dialogue between peers and the exchange of opinions between the community of learners who are involved in the building of mathematical knowledge through activity, discourse, and shared thinking.¹³

Mathematical Discourse in Online Collaborative Learning as Mediating the Reasoning Ability among Students

Teaching in a small group invites the use of learning environments based on technological means, which broaden the learner's sources of information

⁸ A.M. O'Donnell, J. Kelly, *Learning from Peers: Beyond the Rhetoric of Positive Results*, Educational Psychology Review, 1994, 6, p. 321-349.

⁹ C.M. Brody, N. Davidson, *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches*, New York 1998; Horizon Report, Higher Education Edition. 2017

¹⁰ E.G. Cohen, *Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups*, Review of Educational Research, 1994, 64(1), p. 1-35.

¹¹ M.P. Boyd, W.C. Markarian, *Dialogic Teaching: Talk in Service of a Dialogic Stance*, Language & Education: An International Journal, 2011, 25(6), p. 515-534; M.R. Rawding, T. Wills, *Discourse: Simple Moves that Work*, Mathematics Teaching in the Middle School, 2012, 18(1), p. 46-51.

¹² J. McDonnell et al., *Supporting the Inclusion of Students with Moderate and Severe Disabilities in Junior High School General Education Classes: The Effects of Classwide Peer Tutoring, Multi-Element Curriculum, and Accommodations*, Education and Treatment of Children, 2001 May, 24(2), p. 141-160, <https://www.jstor.org/stable/42899651> [date of access: 1.07.2020].

¹³ R. Mintz, R. Nachmias, *Teaching Science and Technology in the Era of Knowledge*, Computers in Education, 1998, 45-46. (Hebrew); M. Tam, *Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning*, Educational Technology and Society, 2000, 3(2); L.S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Mental Process*, Cambridge 1978; R. Zevenbergen, S. Dole, R. Wright, *Teaching Mathematics in Primary Schools*, Australia 2004.

in the process of his learning and challenges the teacher to use diverse means of illustration in her teaching.¹⁴ Communication in this environment obligates the development of discourse abilities among students to increase the communication with one another so as to raise and to promote ideas that will serve as scaffolding and to create an effective class in which there is an authentic discourse.¹⁵ The concept of discourse addresses the system of relations and norms of behavior that is broader than those of conversation. This focuses the learners' thinking, promotes ideas, and reasoning ability that include mathematical arguments and rationales.¹⁶ The discourse in collaborative online learning environments is prominent in three circles: the social circle of the learner, the academic circle of the learner, and the instructional circle of the teachers.

The learner's social circle. Learning is a result of negotiations between people in order to product meaning. Technological instruments support meaningful discourse between the learners and advance collaborative building of knowledge and ideas.¹⁷ The social reciprocal relations that develop and the social mediation are two basic elements in the development of the high mental functions such as perception, attention, memory, thinking.¹⁸ This increases the students' participation in the lessons and the learning hours invested in the learning, and improves the group dynamics and cooperation,¹⁹ improves the learning experience,²⁰ when the sharing and communication do not depend on time or place.²¹

The learner's academic circle. Technology offers the learners control of the learning processes and maximum of transference of knowledge.²² Pap-

¹⁴ Ministry of Education, *Integrated Instruments: Guide to Work in the Individualized Hour*.

¹⁵ M.R. Rawding, T. Wills, *Discourse: Simple Moves*, p. 46-51.

¹⁶ National Council of Teachers of Mathematics (NCTM); H. Regev, S. Shimoni, *The Mathematical Discourse One or More Discourse?* Pamphlet for the Teacher of Mathematics, 2005, 34, p. 35-43. (Hebrew).

¹⁷ D.H. Jonassen, C. Chad, Y Hsiu-Ping, *Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking*, TechTrends, 1998, 43, p. 24-32.

¹⁸ G. Ilam, *The Philosophy and Psychology of Vygotsky: From Cultural Instruments to Psychological Instruments*, [in:] *Lev Vygotsky – Thought and Culture*, Eds. A. Kozulin, G. Ilam, Jerusalem 2003, p. 364-373. (Hebrew); G. Salomon, *Communication: Concepts in the Educational Discussion*, Sifriat Poalim, 1981. (Hebrew)

¹⁹ K.R. Heggart, J. Yoo, *Getting the Most from Google Classroom: A Pedagogical Framework for Tertiary Educators*, Australian Journal of Teacher Education, 2018, 43(3), p. 140-153.

²⁰ P.S. Hsu, *Examining Current Beliefs, Practices and Barriers about Technology Integration: A Case Study*, TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning, 2016, 60(1), p. 30-40.

²¹ Horizon Report, *Higher Education Edition*, 2017.

²² C.H. Chen, V. Law, *Scaffolding Individual and Collaborative Game-Based Learning in Learning Performance and Intrinsic Motivation*, Computers in Human Behavior, 2016 February 55, p. 1201-1212.

pert²³ emphasizes the importance of the visual-motor experience of the student with objects learned in the external reality. He maintains that children build their knowledge structures as a result of concrete experiences. The constructivist collaborative character in online learning environments increases in the learners their active participation in the learning process and enables the learners to build knowledge in the team, and to support in-depth reflective thinking necessary to meaningful learning.²⁴ This process supports and improves the learning strategies and the coping with the memory problems.²⁵ Difficulties in active memory and long-term memory influence the students' ability to solve problems and to examine thinking processes.²⁶ The removal of the mental load, such as complicated calculations through the use of technology, and the 'offloading' of the mental burden from the person to the instrument encourage the performance of higher thinking processes.²⁷ According to Chen and Law,²⁸ learning in an online collaborative environment builds in-depth processes of learning and processing and greatly influences the transmission of knowledge and learning processes. Learning in an online collaborative emphasizes the learner's personal pace, through feedback and peer support.²⁹

The teachers' instructional circle. In teaching in the small group, the teacher can advance every student in the group in a personal manner and the group in general through mediation and beneficial feedback that is immediate, detailed, provides information, is focused, and is given in a positive manner.³⁰ The discourse that develops through the teacher's instruction develops the students' communicational ability and they share ideas with

²³ S. Papert, *Introduction: Computers for Children; Computers and Computers Cultures*, [in:] *Mind-Storms. Children, Computers, and Powerful Ideas*, Ed. S. Papert, New York 1980.

²⁴ R. Rimor, *Decentralized Learning: From the Search for Information to the Construction of Knowledge – Processes of Organization and Construction of Knowledge in Computerized Environments of Databases*, Negev 2002. (Hebrew); S. Rutherford, *Collaborative Learning: Theory, Strategies, and Educational Benefits*, New York 2014; G. Salomon, *Technology and Education in the Information Era*, Tel Aviv 2000. (Hebrew)

²⁵ A. Drigas, G. Kokkalia, M.D. Lytras, *ICT and Collaborative Co-Learning in Preschool Children Who Face Memory Difficulties*, *Computers in Human Behavior*, 2015 October, 51, p. 645-651.

²⁶ D.C. Geary, *Mathematics and Learning Disabilities*, *Journal of Learning Disabilities*, 2004, 37, p. 4-15.

²⁷ G. Salomon, *Communication; Technology and Education*.

²⁸ C.H. Chen, V. Law, *Scaffolding Individual*, p. 1201-1212.

²⁹ M. Dunleavy, S. Dexter, W. Heinecke, *What Added Value Does a 1:1 Student to Laptop Ratio Bring to Technology-Supported Teaching and Learning?* *Journal of Computer Assisted Learning*, 2007, 23, p. 440-452.

³⁰ N. Hativa, *Teaching Processes in the Classroom*, Tel Aviv 2003. (Hebrew)

other learners, through enjoyment in the process.³¹ Weiss³² holds that the combination between a smart teacher and smart technology produces successful classes. Online environments enable the teacher:

- To adopt approaches of collaborative instruction that will suit the learning needs of the different learners and thus dedicate more time to work individually.³³
- To improve the teachers' teaching through the use of diverse technological means that help reduce learning gaps and increase motivation.³⁴

Students with Mathematics Learning Difficulties in Middle School - Problems and Challenges

According to the sociocultural approach, students who have difficulties in mathematics are students whose learning achievements are low,³⁵ and consequently they developed experience of frustration, feeling of failure, lack of motivation,³⁶ and lack of self-confidence to participate in mathematical activities.³⁷

There is a distinction between two different characteristics of students with difficulties: environmental characteristics and learner characteristics. Environmental characteristics refer to students who did not succeed in acquiring learning skills because of environmental factors related to the nature of the teacher's guidance, style of teaching, and curriculum load.³⁸ In addition, the misleading use of mathematical language and means of illustration and rigid requirements of the learner such as the demand to memorize without the internalization of meaning, rapid pace of learning, and lack of reference

³¹ M.R. Rawding, T. Wills, *Discourse: Simple Moves*, p. 46-51.

³² D. Weiss, *Pedagogical Sympathy to Technological Instruments*, *Echo of Education Journal*, 2010, p. 80-82. (Hebrew)

³³ Horizon Report, *Higher Education Edition*. 2017.

³⁴ P. Stanford, M.W. Crowe, F. Hollie, *Differentiating with Technology*, *Teaching Exceptional Children Plus*, 2010 April, 6(4).

³⁵ B. Denvir, C. Stolz, M. Brown, *Low Attainers in Mathematics, Policies and Practices in Schools*, London 1982, p. 5-16.

³⁶ T. Ben Yehuda, P. Licht, *Implementation of a Model for Tailored Intervention: Teaching Groups of Learners with Difficulties in Mathematics Who Are Integrated in Regular Education*, [in:] *Inclusion: Learners with Disabilities in the Education System*, Eds. G. Avisar, S. Reiter, Haifa 2013; D.C. Geary, *The Origin of Mind: Evolution of Brain, Cognition, and General Intelligence*, Washington 2005, <http://dx.doi.org/10.1037/10871-000>; S.R. Goldman, *Strategy Instruction in Mathematics*, *Learning Disabilities Quarterly*, 1989, 12, p. 43-55.

³⁷ D. Haylock, *Teaching Mathematics to Low Attainers*, London 1991, p. 8-12.

³⁸ T. Ben Yehuda, P. Licht, *Implementation of a Model for Tailored Intervention*.

to the cognitive differences among the learners causes the accumulation of gaps in mathematics among the students and makes it difficult for the learners in the continuation.³⁹ The learner's characteristics include: the slow or inaccurate retrieval of basic arithmetic facts, understanding of number, number operations, and relationship, number estimation, counting knowledge, and arithmetic,⁴⁰ the problem of the creation and preservation of mental images of mathematical,⁴¹ difficulties in active memory such as understanding the concept of the number and understanding basic arithmetic facts and solving problems that require for solution a number of steps, and long-term memory of contents: memory of facts and memory of procedures.⁴²

One of the main challenges today in the teaching of mathematics to students with difficulties is to involve them actively in the building of their mathematical knowledge from understanding and to avoid routine learning of procedures.⁴³ In the present research study, the students' involvement was undertaken through the development of an online mathematical discourse, built in a learning environment that suits the group in order to challenge them and to give them an opportunity to develop the mathematical thinking through the development of the reasoning ability in the problem solving process. In the research study the characteristics of the use of the online collaborative environment were examined, with emphasis on the creation of a discourse as promoting the ability to reason among students with difficulties.

Research Questions

1. What are the characteristics of mathematical discourse occurring in an online environment in small groups of students who have difficulties?
2. What is the connection between the characteristics of mathematical discourse occurring in an online environment and the reasoning ability of students who have difficulties?

The present research questions constitute a part of the comprehensive research study carried out as a part of my doctoral research study. This research

³⁹ R. Kidron, *Difficulties in Learning Arithmetic*, Tel Aviv 1985. (Hebrew)

⁴⁰ N.C. Jordan, S.C. Levine, *Socio-Economic Variation, Number Competence, and Mathematics Learning Difficulties in Young Children*, Developmental Disabilities Research Reviews, 2009, 15; D.C. Geary et al., *Cognitive Mechanisms Underlying Achievement Deficits in Children with Mathematical Learning Disability*, Child Development, 2007, 78.

⁴¹ D.C. Geary, *Mathematics and Learning Disabilities*, p. 4-15; *The Origin of Mind: Evolution of Brain*.

⁴² Ibidem, p. 4-15.

⁴³ D. Haylock, *Teaching Mathematics to Low Attainers*, p. 8-12.

study will help provide an outline and helped me as a researcher about the building of the questions and the hypotheses and the organization of the activities in the comprehensive research.

Case Study Research Process

The research study is a case study, which focuses on one case that has the scope of a closed system and observes the characteristics of the researched case.⁴⁴ According to Stake,⁴⁵ this is an intrinsic case study, in which the researcher describes in-depth the details of the case through the investigation of a single person.⁴⁶ If so, in our case this is the teacher of the group of learners who were chosen to undergo the process.

In the framework of the research study, the teacher conducted ten frontal mathematics lessons (every week a lesson). Every lesson is about an individualized frontal hour (45 minutes), and during the week three online lessons were performed (about 40 minutes every lesson). The teacher communicated with the students through the use of synchronous online environments called "Mashov".⁴⁷ The lessons were held in a group of five students who learn in the eighth grade in a middle school in the state education sector. The students are students who have difficulties in mathematics. The teachers in the school mathematics staff selected the students. The choice of the students was carried out from the category of students who receive in the annual mapping tests a score of 50-60.

The research study lasted about three months after the annual mapping test, which was held in October of the 2019-2020 school year. The assignments are complex tasks built on phrasing answers, justification, and drawing conclusions.⁴⁸ The assignments were defined as authentic, challenging, and executable.

⁴⁴ Y. Friedman, *Measurement and Assessment of Social and Educational Programs*, Henrietta Szold Institute, 2005. (Hebrew)

⁴⁵ R.E. Stake, *Case studies*, [in:] *Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed.), Eds. N.K. Denzin, S.L. Lincoln, London 2000.

⁴⁶ Y. Friedman, *Measurement and Assessment*.

⁴⁷ MASHOV is a Hebrew acronym for Immediacy, Transparency, and Control. The word means feedback. MASHOV is an Internet-based pedagogical management system used by schools in the education system in Israel. The software was developed in the year 2006. The use of the software by the school staff, the student, and the parents contributes to transparency in the ongoing updates, the improvement of the relationship between the school staff and the student and the parents, and the improvement of the effectiveness in the everyday work in the staffs themselves.

⁴⁸ Ministry of Education, *Director General Circular 1995: Tests and Assessment in the Elementary School: National Feedback and School Feedback*, 1996. (Hebrew)

Characteristics of Mathematical Discourse in an Online Collaborative Environment – Analysis of Research Data

The analysis was carried out in two stages. The first stage was the identification of the characteristics of the mathematical discourse that develops among the students themselves and between the students who have difficulties and the teacher in the online environment. For this purpose, all the recordings of the mathematical discourse held in the online environment were collected. The second stage examined the connection between the characteristics of the mathematical discourse held in the online collaborative environment in a small group on the advancement of the reasoning ability of the learner who has difficulties. In addition, an interview was held with the mathematics teacher who performed the process.

Characteristics of the Mathematical Discourse in an Online Collaborative Environment

The analysis of the data on the conversation held between the learners and their peers and between the learners and the teacher indicates five characteristics of mathematical discourse related to the qualities of the use of the online collaborative environment among students with difficulties:

1. Mediating mathematical discourse. Mathematical discourse has four characteristics:⁴⁹ words and manner of use of the words, visual mediators, routines, and agreed-upon statements. Students with difficulties have limited ability to remember and difficulty in the conceptualization ability. The online environment enabled the building of an accessible index for the concepts necessary for the tasks, the means of illustration, figures, navigation cards, and concentration of concepts that helps in recall and immediate retrieval. The accessibility was performed with emphasis on the agreed-upon concepts and statements required as a hyperlink that includes explanation and example of use. The means of illustration and the visual representations are essential in the teaching of mathematics since they bridge between the abstract idea and its representation and the concrete tangible level,⁵⁰ thus

⁴⁹ A. Sfard, I. Lavie, *Objects from Talk: How Small Children Create Numbers in Conversation*, Research and Study in Mathematical Education, 2016 November, 4, p. 22-68. (Hebrew)

⁵⁰ L. Linchevsky, H. Tuval, *The Role of the Models as an Auxiliary Means for Those with Difficulties in Arithmetic: Analysis of the Concept of the Fraction*, Trends, 1993, 35, p. 96-109. (Hebrew)

improving the ability of memory and understanding and increasing the effectiveness of the learning process.⁵¹

2. Discourse in an online environment creates a communicational cognitive continuum. Students with learning difficulties need mediated learning with continuum and organization on the level of thinking. Sfard⁵² and Sfard and Lavie⁵³ proposed the term “commognition”, which unites communication theories and cognition theories, when the basis of the unification is from the fundamental assumption that thinking is a process of self-communication, the person’s communication with himself and therefore thinking and communication are two parts that build the phenomenon. This is the ability for the appropriate acquisition of the verbal ability, symbols, and development of expression ability, through verbal and also visual practice in the online environment. In addition, in an online collaborative environment the learner is at the center. The building of the interpersonal communicational ability is more associated with the process of teaching, a process that is important because it encourages the discourse and its development among the learners.⁵⁴ The development of the discourse creates an environment that promotes the sharing of ideas and ability to explain without fear of mistakes, when the teacher serves as an instructor. The lack of judgment in the communication between the learners creates an atmosphere of confidence, encouragement, and support.

3. Discourse that promotes assessment and location of the mathematical discourse in an online environment serves the teacher as a tool for the assessment and location of the learner’s difficulties (weak points), while assessing the source of the difficulty, whether this derives from the understanding of the material or from the process of the solution and accordingly tailoring a personal learning program for the student with difficulty. Wagganer⁵⁵ emphasizes the differentiation in the mathematical discourse between explanation and justification, when explanation is the description of the process through which they reach the solution and proof of why we solved in this way. According to Regev and Shimoni,⁵⁶ this is a meta-cognitive discourse, “thinking about mathematical thinking”. The discourse with the learners is related to the process of solving (and not only a numerical process), a discourse about

⁵¹ R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, New York 2005; R.E. Mayer, *Multimedia Learning*, New York 2009.

⁵² A. Sfard, *Thinking as Communicating: Human Development, Development of Discourses, and Mathematizing*., Cambridge University Press, New York 2008.

⁵³ A. Sfard, I. Lavie, *Objects from Talk*, p. 22-68. (Hebrew)

⁵⁴ M.H. Pace, E. Ortiz, *Get the GOOF!*, Teaching Children Mathematics, 2016, 23(3), p. 138-144.

⁵⁵ E.L. Wagganer, *Creating Math Talk Communities*, Teaching Children Mathematics, 2015, 22(4), p. 248-254.

⁵⁶ H. Regev, S. Shimoni, *The Mathematical Discourse*, p. 35-43.

the mistakes, the type of mistakes, and the process of solving.⁵⁷ The discourse is undertaken in two dimensions: the intrapersonal dimension in which the learner examines the personal knowledge he acquired during his learning, as opposed to the interpersonal dimension – in the group discourse, when in the group dynamics the learner is more confident to explain in greater depth the mathematical strategies they used to solve the tasks.⁵⁸ The discourse in the online environment creates in-depth learning on the nature of the learner's thinking in a documented manner, the follow-up of the discourse after the obstacles, and the learner's lack of understandings of the material offer a challenge to close content gaps during the continuation in the material.

4. Differential personal mathematical discourse in an online environment. Differential personal discourse that shapes and mediates is necessary to promote the students who have difficulties so as to close the learner's special content gaps. Following the identification of the learner's specific difficulty, the teacher develops an individualized discourse that has the goal of advancing and challenging the learner so as to continue and to preserve the learner's academic place in the group. Learning is effective and is performed when we know the learner's current level of development and the place from which he will begin to grow towards higher levels through giving assignments appropriate to his abilities, in ways of teaching suited to the learner's preferences since the teaching is performed in the zone of proximal development.⁵⁹ This tailoring motivates the learners and creates for them experiential and challenging learning that suits their style of learning.⁶⁰ The goal of the differential level of discourse and the follow up of this content is to maximize the success of every learner through the performance of a thinking process focused on the individual, with the adjustment of the content, the process, and the product.⁶¹

5. The mathematical discourse in the group as a basis for formative assessment in the online environment. Weiss⁶² maintains that the combination of a smart teacher and smart technology produces successful classes. Teaching in an online environment, which makes use of the database of interactive digital contents, will provide a differential response to the learners' range of

⁵⁷ Ministry of Education, Culture, and Sport, *Collection of Assignments in Mathematics for School Assessment*, The Center for Educational Technology, 1995. (Hebrew)

⁵⁸ E. Wenger-Trayner, B. Wenger-Trayner, *Introduction to Communities of Practice*, 2015, <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> Google Scholar [date of access: 1.07.2020].

⁵⁹ L.S. Vygotsky, *Mind in Society*.

⁶⁰ H. Gardner, *Multiple Intelligences*.

⁶¹ C.A. Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, New York 2005.

⁶² D. Weiss, *Pedagogical Sympathy*, p. 80-82. (Hebrew)

abilities and needs and will help the teacher support the learners in diverse situations of learning through feedback in real-time about the students' performances. This is continuous formative assessment throughout the discourse and immediately, which enables adjusted planning of the continuations of the learning processes. The giving of constant formative assessment to the learners that is accompanied by support and instruction, by the identification of unique needs, by the monitoring of the learner in real-time, and by the work in flexible groups suited to their learning style and to their manner of progress increase the motivation to learn.⁶³

Mathematical Meta-Cognitive Online Discourse and Its Meaning for the Student with Difficulties

The mathematical meta-cognitive discourse that is built in an online environment created a communicational continuum in the learner himself and between the learner and the group. The analysis of the connection between the characteristics of the mathematical discourse and the development of reasoning ability was carried out while examining the development of abilities in the learner who has difficulties and the abilities required of the student on the

Abilities Examined	Advanced / Inhibited / No change
Mathematical reasoning	+
Mathematical communication	+
Ability to present and solve problems	+
Representations	+
Connections	+
Mathematical aids and tools competency	+
Mathematical symbols and formalism	the change in the non-formal and concert level
Mathematical modelling	No change

⁶³ M. Dunleavy, S. Dexter, W. Heinecke, *What Added Value Does a 1:1 Student*, p. 440-452; J. Keshet-Meor, *Differential Teaching in the 21st Century*, [in:] *Equals: School Support of Equality of Opportunity*, Ed. J. Mandel-Levy, Jerusalem 2017, p. 7-12. (Hebrew); C.A. Tomlinson, *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, Alexandria 1995.

basis of the article of Niss.⁶⁴ This article describes the requirements accepted in the OECD countries that examine the learner's understanding and academic development.

Mathematical reasoning is defined as the process of reaching a decision by using critical, creative, and logical thinking.⁶⁵ For this ability, the mathematical discourse among peers helped the learner develop analytical thinking and meta-cognitive skills important to the development of their mathematical thinking ability.⁶⁶ The mathematical communication created between the learners brought up new ideas and created an opportunity to focus their thinking. For instance, when presenting problems so as to solve them, the learner appears more certain to express his emotions when every learner gave some of his personal knowledge. The communication became clearer using the discourse that the teacher developed with the learners. The teacher's corrections and mediations brought the discourse up a level, and the learners attempted to explain their arguments while using mathematical language and taking care to be clear and convincing.⁶⁷

The mathematics teacher reported: *"The students participated more in the online lesson, at first they would toss out answers to the tasks in which they participated randomly and sometimes they only wanted to be the first to solve, when I began to ask them to explain their answers and to address the process of solving they withdrew from participating, but the encouragement and participation with the friends and the giving of help in the development of the ideas for the solution they gave advanced them greatly. Every week we would do very similar tasks so as to assimilate what was learned and to keep the discourse with the same concepts."*

The use of the visual and tangible technological aids helped the learner to connect between the mathematical ideas in a more meaningful and interesting manner⁶⁸ and to remember learning materials through the use of a hyperlink that the teacher prepared ahead of time for review and recall. The hyperlink served as the navigation ticket for the learner to bypass the problem of memory and to improve his ability to organize through giving examples of the manner of use of the concepts. This solved the problem of recall and organization, which are characteristic of the learner with difficulty.

⁶⁴ M. Niss, *Mathematical Competence and PISA*, [in:] *Assessing Mathematical Literacy: The PISA Experience, The Foundations of PISA Mathematics*, Eds. K. Stacey, R. Turner, Switzerland 2015, p. 35-55.

⁶⁵ E. Erdem, R. Gürbüz, *An Analysis of Seventh-Grade Students' Mathematical Reasoning*, Cukurova University Faculty of Education Journal, 2015, 44, p. 123-142.

⁶⁶ J. Katz, *Developing Mathematical Thinking*.

⁶⁷ Ibidem; National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

⁶⁸ National Council of Teachers of Mathematics (NCTM); M. Niss, *Mathematical Competence and PISA*, p. 35-55.

The teacher said, *"The use of the online environment enables us as teachers to build an index – a dictionary of concepts that enables the student to use it when needed. For every concept encountered we made with a hyperlink a card that explained about the concept and the uses, including examples."*

It is necessary to visually process the given problem and to perform the calculation steps before reach a decision and selecting the appropriate response.⁶⁹

"The use of the mathematics software programs and applications enable the students to move the graphs and the shapes, which helps them, of course according to the questions, to understand or to draw conclusions about the dependence of factors in the question, such as area, perimeter, and volume and their relationship to the length of a certain side."

Mathematical symbols and formalism. In the beginning of the process, the translation from spoken and regular language to mathematical language was difficult for the learners. The learners had difficulties with the use of statements and expressions that include symbols and formulae, the use of variables, solving equations, and performing arithmetic actions in the correct way. This influenced the ability to build mathematical modeling. The learners had difficulties analyzing correctly the mathematical model of the problem, and accordingly it was hard for them to critique their work and the results as a part of the process of solving mathematical problems. In this part, the teacher's mediation and involvement in the discourse provided scaffolding for the learners and upped the level of thinking. The learners succeed in providing arguments and drawing conclusions on a non-formal and concrete level. This ability of providing an explanation is a part of the drawing of conclusions and solving of problems.⁷⁰ The progress in both abilities was negligible, but there is still an improvement.

According to the teacher, *"To build this ability more time is needed, it is necessary to remember that it is impossible to bridge many gaps in such a short period of time. This requires much work and much support of the learners in the process of the internalization."*

Conclusion

This article emphasizes the importance of the individualized hour as part of the process for the advancement of learners who have difficulties in

⁶⁹ M.J. Vansteensel et al., *Spatiotemporal Characteristics of Electroocortical Brain Activity during Mental Calculation*, Human Brain Mapping, 2014, 35(12), p. 5903-5920.

⁷⁰ OECD, *PISA 2021 Mathematics Framework* (Draft) – November 2018; <https://pisa-2021-maths.oecd.org/files/PISA%202021%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf> [date of access: 1.07.2020].

mathematics. The effectiveness of the individualized hour increases when it is used in an online learning environment, which encourages the learner to more effective learning when the communicational continuum between the learner and the material and between the learner and the group is preserved. The teacher serves as an instructor and supports the learning process, provides formative feedback immediately, and enables appropriate mediation for the learner who has difficulties personally. The learning process that includes authentic mathematical tasks pushes and encourages the development of mathematical thinking abilities among the learners with difficulties. The development of thinking was undertaken through the promotion of a mathematical discourse that includes the bringing up of arguments, the drawing of conclusions, and the ability to verbalize their thinking, to raise hypotheses or arguments, and to know to explain/justify these arguments.⁷¹

In an interview that was held with the teacher, she reported about the improvement:

"I see an improvement in the students' participation in the preparation of homework, participation in the lessons and raising the hand, and correct use of mathematical language and symbols, and naming of concepts, the children began to explain their answers and to explain ore their attitudes and their manner of thinking"

This is the ability of the learners to create communication between them, while asking questions and developing an argument through which it is possible to explain their thinking.⁷² Mathematical discourse encourages students to examine and to monitor the form and processes of their thinking and increases their belief in themselves regarding problem solving.⁷³

In feedback that the teacher did with the students at the end of the process a number of recurring statements were observed.

I enjoy learning in a group, there we are a few and the teacher answers all my questions, sometimes I do not understand, she gives me explanations." "I do not always participate, and

⁷¹ Common Core State Standards Initiative, Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM). Washington, DC: The National Governors Association Center for Best Practices and Council of Chief State School Officers, 2010. http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/Math_Standards1.pdf [date of access: 1.07.2020]; A. Schoenfeld, *Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense-Making in Mathematics*, Journal of Education, 2016, 196(2), p. 1-38.

⁷² S.S. Yagi, *An Exploration of First Grade Students' Engagement in Mathematical Processes during Whole Group Discussions*, [in:] *Proceedings of the 38th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Eds. M.B. Wood, E.E. Turner, M. Civil, J.A. Eli, Tucson 2016, p. 688-691.

⁷³ L.B. Cooke, V.M. Adams, *Encouraging "Math Talk" in the Classroom*, Middle School Journal, 1998, 29(5), p. 35-40; M.L. Franke et al., *Student Engagement with Others' Mathematical Ideas: The Role of Teacher Education and Support Moves*, The Elementary School Journal, 2015, 116, p. 126-148.

the teacher does not let me alone; she communicates with me and asks me to participate and is encouraging." "It is fun for me to learn through the computer, there are always new things and sometimes when I forget I do not need a pen and a paper, everything in the conversation is written, it is possible to repeat things."

The management of a conversation or discussion enables learning that is "collective, reciprocal, supportive, cumulative, and purposeful."⁷⁴

BIBLIOGRAPHY

- Ben-Yehuda T., Licht P., *Implementation of a Model for Tailored Intervention: Teaching Groups of Learners with Difficulties in Mathematics Who Are Integrated in Regular Education*, [in:] *Inclusion: Learners with Disabilities in the Education System*, Eds. G. Avisar, S. Reiter, Achva Press, Haifa 2013. (Hebrew)
- Boyd M.P., Markarian W.C., *Dialogic Teaching: Talk in Service of a Dialogic Stance*, Language & Education: An International Journal, 2011, 25(6).
- Brody C.M., Davidson N., *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches*, State University of New York Press Albany, New York 1998.
- Buzu-Shwartz M., Banya Y., *Learning in Small Groups: Learning to Talk and Talking to Learn*, Echo of Education, 2013 August, 88(07). (Hebrew)
- Chen C.H., Law V., *Scaffolding Individual and Collaborative Game-Based Learning in Learning Performance and Intrinsic Motivation*, Computers in Human Behavior, 2016 February, 55.
- Cohen E.G., *Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups*, Review of Educational Research, 1994, 64(1).
- Common Core State Standards Initiative, *Common Core State Standards for Mathematics* (CCSSM). Washington DC: The National Governors Association Center for Best Practices and Council of Chief State School Officers. http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/Math_Standards1.pdf [1.07.2020].
- Cooke L.B., Adams V.M., *Encouraging "Math Talk" in the Classroom*, Middle School Journal, 1998, 29(5).
- Denvir B., Stolz C., Brown M., *Low Attainers in Mathematics, Policies and Practices in Schools*, Schools Council Working Paper, 1982, 72, 5-16, Methuen Educational, London.
- Drigas A., Kokkalia G., Lytras M.D., *ICT and Collaborative Co-Learning in Preschool Children Who Face Memory Difficulties*, Computers in Human Behavior, 2015 October, 51.
- Dunleavy M., Dexter S., Heinecke W., *What Added Value Does a 1:1 Student to Laptop Ratio Bring to Technology-Supported Teaching and Learning?* Journal of Computer Assisted Learning, 2007, 23.
- Erdem, E., Gürbüz R., *An Analysis of Seventh-Grade Students' Mathematical Reasoning*, Cukurova University Faculty of Education Journal, 2015, 44.
- Franke M.L., Turrou A.C., Webb N.M., Ing M., Wong J., Shin N., Fernandez C., *Student Engagement with Others' Mathematical Ideas: The Role of Teacher Education and Support Moves*, The Elementary School Journal, 2015, 116.
- Friedman Y., *Measurement and Assessment of Social and Educational Programs*, Henrietta Szold Institute 2005. (Hebrew)

⁷⁴ M.P. Boyd, W.C. Markarian, *Dialogic Teaching*, p. 529.

- Gardner H., *Multiple Intelligences: Theory and Practice*, Branco Weiss Institute for the Cultivation of Thinking & Department of Curricula, Ministry of Education, Culture, & Sport, Israel 1996. (Hebrew)
- Geary D.C., *Mathematics and Learning Disabilities*, Journal of Learning Disabilities, 2004, 37.
- Geary D.C. *The Origin of Mind: Evolution of Brain, Cognition, and General Intelligence*, American Psychological Association, Washington DC, US 2005 <http://dx.doi.org/10.1037/10871-000>
- Geary D.C., Hoard M.K., Byrd-Craven J. et al., *Cognitive Mechanisms Underlying Achievement Deficits in Children with Mathematical Learning Disability*, Child Development, 2007, 78.
- Goldman S.R., *Strategy Instruction in Mathematics*, Learning Disabilities Quarterly, 1989, 12.
- Hativa N., *Teaching Processes in the Classroom*, Academic Press for the Development of Teaching Faculty in the Classroom, Tel Aviv 2003. (Hebrew)
- Haylock D., *Teaching Mathematics to Low Attainers*, Paul Chapman Publishing, London 1991.
- Heggart K.R., Yoo J., *Getting the Most from Google Classroom: A Pedagogical Framework for Tertiary Educators*, Australian Journal of Teacher Education, 2018, 43(3).
- Horizon Report, *Higher Education Edition*, 2017.
- Hsu P.S., *Examining Current Beliefs, Practices and Barriers about Technology Integration: A Case Study*, TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning, 2016, 60(1).
- Ilam G., *The Philosophy and Psychology of Vygotsky: From Cultural Instruments to Psychological Instruments*, [in:] *Lev Vygotsky – Thought and Culture*, Eds. A. Kozulin, G. Ilam, Branco Weiss Institute, Jerusalem 2003. (Hebrew)
- Imbeau M.B., Tomlinson C.A., *Leading and Managing a Differentiated Classroom*, ASCD, Alexandria, VA 2010.
- Jonassen D.H., Chad C., Hsiu-Ping Y., *Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking*, TechTrends, 1998, 43.
- Jordan N.C., Levine S.C., *Socio-Economic Variation, Number Competence, and Mathematics Learning Difficulties in Young Children*, Developmental Disabilities Research Reviews, 2009, 15.
- Katz J., *Developing Mathematical Thinking: A Guide to Rethinking the Mathematics Classroom*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, Maryland 2014.
- Keshet-Meor J., *Differential Teaching in the 21st Century*, [in:] *Equals: School Support of Equality of Opportunity*, Ed. J. Mandel-Levy, Avney Rosha Institute, Jerusalem 2017. (Hebrew)
- Kidron R., *Difficulties in Learning Arithmetic*, Otsar Hamore, Tel Aviv 1985. (Hebrew)
- Linchevsky L., Tuval H., *The Role of the Models as an Auxiliary Means for Those with Difficulties in Arithmetic: Analysis of the Concept of the Fraction*, Trends, 1993, 35. (Hebrew)
- Mason J., Burton L., Stacey K., *Thinking Mathematically*, Pearson Education Limited, Ingggris 2010.
- Mayer R.E. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press, New York 2005.
- Mayer R.E., *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, New York 2009.
- McDonnell J., Mathot-Buckner C., Thorson N., Fister S., *Supporting the Inclusion of Students with Moderate and Severe Disabilities in Junior High School General Education Classes: The Effects of Classwide Peer Tutoring, Multi-Element Curriculum, and Accommodations*, Education and Treatment of Children, 2001 May, 24(2), <https://www.jstor.org/stable/42899651> [date of access: 1.07.2020]
- Ministry of Education, *Director General Circular 1995: Tests and Assessment in the Elementary School: National Feedback and School Feedback*, 1996. (Hebrew)
- Ministry of Education, *Integrated Instruments: Guide to Work in the Individualized Hour*, Department of Secondary Education, Pedagogical Administration, Ministry of Education

- tion, State of Israel, 2009: <http://meyda.education.gov.il/files/ChinuchMukar/4.pdf> [date of access: 1.07.2020]. (Hebrew)
- Ministry of Education, *Opportunities in Teaching and Learning in a Small Group*, Department of Elementary Education, Pedagogical Administration, Ministry of Education, State of Israel, 2009. (Hebrew)
- Mintz R., Nachmias R., *Teaching Science and Technology in the Era of Knowledge*, Computers in Education, 1998, (Hebrew)
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), *Executive Summary Principles and Standards for School Mathematics*, 2000. https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf [date of access: 1.07.2020]
- Niss M., *Mathematical Competence and PISA*, [in:] *Assessing Mathematical Literacy: The PISA Experience, The Foundations of PISA Mathematics*, Eds. K. Stacey, R. Turner, Springer International Publishing Switzerland 2015.
- O'Donnell A.M., Kelly J., *Learning from Peers: Beyond the Rhetoric of Positive Results*, Educational Psychology Review, 1994, 6.
- OECD (2018). PISA 2021 Mathematics Framework (Draft) – November. <https://pisa-2021-maths.oecd.org/files/PISA%202021%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf> [date of access: 1.07.2020].
- Pace M.H., Ortiz E., *Get the GOOF! Teaching Children Mathematics*, 2016, 23(3).
- Papert S., *Introduction: Computers for Children; Computers and Computers Cultures*, [in:] *Mind-Storms. Children, Computers, and Powerful Ideas*, Ed. S. Papert, Basic Books Inc., New York 1980.
- Rawding M.R., Wills T., *Discourse: Simple Moves that Work*, Mathematics Teaching in the Middle School, 2012, 18(1).
- Regev H., Shimoni S., *The Mathematical Discourse One or More Discourse?* Pamphlet for the Teacher of Mathematics, 2005, 34. (Hebrew)
- Rimor R., *Decentralized Learning: From the Search for Information to the Construction of Knowledge – Processes of Organization and Construction of Knowledge in Computerized Environments of Databases*, Ph.D. Dissertation, Ben Gurion University of the Negev 2002. (Hebrew)
- Rutherford S., *Collaborative Learning: Theory, Strategies, and Educational Benefits*, Nova Science Publishers, Inc., New York 2014.
- Salomon G., *Communication: Concepts in the Educational Discussion*, Sifriat Poalim 1981. (Hebrew)
- Salomon G., *Technology and Education in the Information Era*, Haifa University – Zmora-Betan Press, Tel Aviv 2000. (Hebrew)
- Schoenfeld A., *Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense-Making in Mathematics*, Journal of Education, 2016, 196(2).
- Sfard A., *Thinking as Communicating: Human Development, Development of Discourses, and Mathematizing*, Cambridge University Press, New York 2008.
- Sfard A., Lavie I., *Objects from Talk: How Small Children Create Numbers in Conversation*, Research and Study in Mathematical Education, 2016 November, 4. (Hebrew)
- Stacey K., *What Is Mathematical Thinking and Why Is It Important?* Paper Presented in APEC Symposium: Innovative Teaching Mathematics through Lesson Study II, 2006 December, 3-4.
- Stake R.E., *Case studies*, [in:] *Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed.), Eds. N.K. Denzin, S.L. Lincoln, Sage Publications, London 2000.
- Stanford P., Crowe M.W., Hollie F., *Differentiating with Technology*, Teaching Exceptional Children Plus, 2010 April, 6, 4.

- Tam M., *Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning*, Educational Technology and Society, 2000, 3(2).
- Tomlinson C.A., *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria VA 1995.
- Tomlinson C.A., *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Pearson, Upper Saddle River, New York 2005.
- Vansteensel M.J., Bleichner M.G., Freudenburg Z.V., Hermes D., Aarnoutse E.J., Leijten F.S., ... Ramsey N.F., *Spatiotemporal characteristics of electrocortical brain activity during mental calculation*, Human Brain Mapping, 2014, 35(12).
- Vygotsky L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Mental Process*, Harvard University Press, Cambridge 1978.
- Waggoner E.L., *Creating Math Talk Communities*, Teaching Children Mathematics, 2015, 22(4).
- Weiss D., *Pedagogical Sympathy to Technological Instruments*, Echo of Education Journal, 2010. (Hebrew)
- Wenger-Trayner E., Wenger-Trayner B., *Introduction to Communities of Practice*, 2015, <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> Google Scholar [date of access: 1.07.2020].
- Yagi S.S., *An Exploration of First Grade Students' Engagement in Mathematical Processes during Whole Group Discussions*, [in:] *Proceedings of the 38th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Eds. M.B. Wood, E.E. Turner, M. Civil, J.A. Eli, The University of Arizona, Tucson, AZ 2016.
- Zevenbergen R., Dole S., Wright R., *Teaching Mathematics in Primary Schools*, Allen & Unwin, Australia 2004.

II. RECENZJE I NOTY

MERJA PAKSUNIEMI, PIGGA KESKITALO (EDS) *Introduction to the Finnish Educational System*, BRILL Press, Leiden 2019, pp. 126

The last decade has changed our way of thinking about education. Academic researchers and politicians around the world were trying to create effective educational systems. Many of them failed, introducing too many reforms fast and thoughtlessly. For the last few years the Finnish educational system has become a synonym of high-quality achieved over years of hard work. The reviewed book edited by Merja Paksuniemi and Pigga Keskitalo has many virtues. It puts emphasis on empirical and theoretical understanding of how education has been developed and executed in Finland. This latest publication, published by BRILL Press, will give the reader a deep insight into the Finnish way of thinking.

The authors of this book are academic teachers, experts in the field of teacher education and vocational education. Each of the chapters is written by experienced lecturers who share the real picture of the past and current issues in Finland based on their own research results. The aim of the authors' work is comprehensively presented in the widespread introduction. The writers describe how the educational system was built and what the aspects that influence the most learning and teaching nowadays are. The reader will comprehend the learning path from compulsory education to the vocational one as well as the primary school teacher education. According to the authors it is crucial to provide an in-depth description of the National Finnish Education System for an international audience to fully understand its phenomenon. There are seven elaborate chapters in this book with very personal and informative introduction.

Chapter one entitled 'Milestones of basic education in Finland: Pedagogy, structure and language' is written by Otso Kortekangas, Merja Paksuniemi and Heikki Ervast. They managed to present the roots of the Finnish education system including the international beginnings of Finnish basic education. What was especially called as a question is how the country's educational history influenced the current school system. This particular chapter represents an important contribution to our understanding the important aspects and milestones in the Finnish education which interest reader and keep him intrigued.

The second section is focused on tracing inclusive education and its prerequisites in the Finnish education system. Suvi Lakkala opens it with extensively described two different factors that impacted the Finnish education development. From one point of view the country's legislation and norms have gathered the understanding of the key issues of inclusive education. Nevertheless, the diverging and growing Finnish cities and upcoming demands for cost-efficiency education cause inequality in Finland.

The third part of the book 'Finnish vocational education and training in transition' written by Pertti Lakkala and Suvi Lakkala offers the reader a deep analysis of the current changes in Finnish Vocational Education and Training. The chapter starts with the short history of vocational training and then follows with reforms that took place in Finland in the last few years. The advantage of this section is relevant research knowledge, official statistics and documents from the various Finnish institutions.

Chapter four is the most specific one as it related to initial teacher education at the University of Lapland. The current situation is presented by Outi Kyrö-Ämmälä, the Vice Dean in the Faculty of Education at this college. She widely described the initial teacher education model created by the reflective practitioners and researchers in a field of education. It is mostly based on the identity formation and professional development of teachers who can facilitate schools with diverse and demanding learners in the future. This chapter indeed represents valuable and innovative approach in this particular publication.

Chapter five is dedicated to one area of particular interest which is the Sami education in Finland. The authors, Rauna Rahko-Ravantti and Pigga Keskitalo present educational needs of the Sami and the role of the Finnish educational system in it. The main aim of the chapter is to maintain the language and culture as well as present the challenges that Sami students and teachers face in their everyday life. The writer managed to present his ideas with balance between the theory and best practices tested by the authors.

The sixth chapter is entitled 'Immigrant students in the Finnish educational system' and was written by a doctoral researcher Minna Körkkö. She describes a brief history of immigration and draws our attention to the main principles of organising immigrant education. The author in a detailed way marks main problems and challenges that need to be faced to develop the educational system for immigrants in Finland.

The last, seventh chapter written by Päivi Rasi, Marjaana Kangas and Heli Ruokamo is dedicated to promoting multiliteracy in the Finnish education. They provide the reader with a complex definition of multiliteracy in a theoretical and practical way. With a reference to the national core curricula for basic and upper secondary education, the reader gets a deep insight into presented issues. What is more important, in this chapter teachers will find the guidelines how to use teaching practice to promote students' multiliteracy not only in Finland. The six-steps pedagogical model is also worth mentioning the main role of which is to include multiliteracy in cross-curricular phenomenon-based learning.

Introduction to the Finnish Educational System is essential reading for anyone interested in the Finnish educational system from the practical or scientific perspective. Merja Paksuniemi and Pigga Keskitalo did a great job of selecting contributors with the most forward-looking research ideas. All things considered, this publication gives a complex and diverse insight into current situation of the Finnish education system. The book includes such features as straightforward writing style, example of working systems and reasonably broad coverage of the field of comparative education. To put it briefly, this book will keep the reader's focus and interest from the first page to the last one. Although a number of important issues are raised in this publication, they are sadly not considered in adequate depth.

Jakub Adamczewski

ORCID 0000-0002-0152-3159

GRAŻYNA MUSIAŁ (RED.) *Dyskusje o kapitale wczoraj i dziś*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2019, ss. 344

Prezentowana praca zatytułowana *Dyskusje o kapitale wczoraj i dziś* składa się z trzech związanych tematycznie części poprzedzonych wstępem. Część pierwsza: Kategoria kapitału w teorii ekonomicznej (rozdziały I-VII), część druga: Kategoria kapitału w teoriach społecznych (rozdziały VIII-XII), część trzecia: Kategoria kapitału w naukach stosowanych (rozdziały XIII-XV). Całość finalizuje zakończenie autorstwa Grażyny Musiał. Ponadto, praca zawiera bibliografię, streszczenia w języku angielskim, spis rysunków i tabel, indeks nazwisk oraz informacje o autorach. W monografii można znaleźć rozdziały następujących autorów: Grażyna Musiał, Eugeniusz Kośmicki, Ignacy Henryk Chrzanowski, Mirosław Lubszczyk, Włodzimierz Luty, Maria Smejda, Krystyna Mitręga-Niestrój, Blandyna Puszer, Łukasz Szewczyk, Sławomir Banaszak, Przemysław Wechta, Aleksander Jerzy Witosz, Radosław Pacud, Józef Pfaff, Maria Czech, Lucyna Poniatowska. Poruszają oni blisko związane zagadnienia na temat kapitału. Trzy wyszczególnione ujęcia tworzą sensowną i spójną całość.

Publikacja stanowi wartościowe studium na temat kapitału w odniesieniu do teorii ekonomicznych, społecznych i nauk stosowanych. Warty podkreślenia jest pionierski charakter problematyki przedstawionej w monografii pod redakcją naukową Grażyny Musiał. Konstrukcję pracy charakteryzuje logiczny układ i merytoryczne powiązanie pomiędzy wyodrębnionymi częściami. Poruszana tematyka jest wzmocniona argumentacyjnie poprzez odwołanie do danych, raportów, badań oraz posiadanie ścisłego podłoża teoretycznego. Praca w sposób rzetelny poszerza wiedzę czytelnika związaną z kapitałem. Odwołuje się do odległych w czasie pojęć i kategorii w teorii ekonomii, przenosząc je na grunt obecnych warunków społeczno-ekonomicznych.

W części pierwszej książki warto zwrócić uwagę na chronologię rozdziałów i płynne przejście tematyczne. Grażyna Musiał wychodząc od szerszego przybliżenia i zrozumienia pojęcia kapitału, odwołuje się do dorobku Karola Marksa. W rozdziale „Kapitał jako kategoria ekonomiczna. Kontrowersje Cambridge kontra Cambridge” omówiono dyskusję oscylującą wokół kapitału między dwoma ośrodkami naukowymi, Cambridge w Wielkiej Brytanii i Cambridge w stanie Massachusetts, w Stanach Zjednoczonych. Szczególne cenne jest zwrócenie uwagi przez autorkę na wieloznaczność stosowanych pojęć w publikacjach naukowych. Akcentuje ona ważność uszczegóławiania i wyodrębniania terminów w celu uniknięcia ich niejednoznaczności (rozdział I, G. Musiał). Rozdział zatytułowany „Procesy globalizacji a problem współczesnej akumulacji kapitału” porusza tematy dotyczące historycznych aspektów procesów globalizacji, ogólnej charakterystyki współczesnego etapu rozwoju kapitalizmu, problem akumulacji kapitału w warunkach globalizacji, a także próbę ogólnej oceny współczesnych struktur i warunków globalnej regulacji. Eugeniusz Kośmicki w swoim rozdziale analizuje współczesną akumulację kapitału w warunkach globalizacji gospodarczej. Zwraca uwagę na wielowymiarowość globalizacji. Zaznacza, iż istotnym podmiotem globalizacji jest rozwój transnarodowych przedsiębiorstw. Akcentuje nie tylko rozwój globalnej gospodarki, ale również dostrzega negatywne konsekwencje, jakie globalizacja niesie za sobą (rozdział II, E. Kośmicki). Rozdział „Skutki kapitałowe strategii zrównoważonego rozwoju” ma charakter pragmatyczny. Poruszono w nim tematykę realizacji celów zrównoważonego rozwoju przy ograniczonych środkach finansowych. Ponadto, dokonano próby wyjaśnienia niektórych wątpliwości związanych ze strategią zrównoważonego rozwoju (rozdział III, I. Chrzanowski).

Aspektem wyróżniającym recenzowaną monografię naukową jest odwoływanie się do dokonań słynnych ekonomistów i socjologów, jak np. przedstawienie ustaleń badawczych Thomasa Piketty’ego. W publikacji „Thomas Piketty o problemie kapitału w XXI wieku” omówiono stosunek kapitału do dochodu z perspektywy globalnej. Przedmiotem analiz był kapitał Wielkiej Brytanii, Francji, Niemiec, Stanów Zjednoczonych oraz Kanady. Podsumowanie w postaci wypunktowanych, trafnych wniosków końcowych stanowi oryginalny i rzeczowy atut prezentowanego dzieła (rozdział IV, G. Musiał, M. Lubszczyk). Teoria ekonomiczna niemieckiego uczonego, w artykule „O aktualności teorii ekonomicznej Marksa” może być pomocna, choć niewystarczająca w wyjaśnianiu problemów gospodarki kapitalistycznej, na co zwraca uwagę Włodzimierz Luty. Autor podkreśla aktualność i prognostyczny charakter teorii ekonomicznej Marksa, ponieważ daje ona lepsze, w porównaniu z konkurencyjnymi teoriami, wyjaśnienie problemów globalnej gospodarki. Może stanowić również źródło wyjaśnień i inspiracji, szczególnie w konfrontacji ze współczesnym myśleniem ekonomicznym w kategorii równowagowej teorii kapitalizmu (rozdział V, W. Luty). W rozdziale „Kontrowersje wokół kapitału i sposób jego pomiaru” przedstawiono pojęcie kapitału w ujęciu ekonomii klasycznej. Wyakcentowano sprzeczności występujące w systemie pomiarowym rachunkowości, a także wskazano konsekwencje gospodarcze nowego podejścia do pomiaru kapitału. Maria Smejda przyczyn

niedoskonałości systemu pomiarowego rachunkowości upatruje się w braku odpowiedniego zaplecza teoretycznego. Podkreśla ontologiczny błąd teorii ekonomii. Kluczowe staje się, w jej opinii, zrozumienie kategorii kapitału nie od strony funkcji, lecz powołując się na teorię wartości (rozdział VI, M. Smejda). Wykorzystane przez autorów części pierwszej książki materiały źródłowe zostały poddane skrupulatnej analizie, co zaowocowało stworzeniem publikacji o solidnym podłożu teoretycznym.

Część druga książki stanowi zwartą tematycznie strukturę, w której czytelnik otrzymuje interesujący w treści i poprawny w literackiej formie obraz kategorii kapitału w teoriach społecznych. Innowacyjność w ujęciu prezentowanej tematyki widoczna jest w przedstawieniu menedżerskich klas społecznych w nowoczesnych społeczeństwach i gospodarkach. W „Kapitale społecznym w obrębie kategorii polskich menedżerów” zwrócono uwagę, iż bez względu na teoretyczną koncepcję kapitału społecznego, zjawiska i procesy, które ona reprezentuje, stanowią nieodzowny czynnik analizy położenia menedżerów w nowoczesnych społeczeństwach (rozdział VIII, S. Banaszak). Rozdział zatytułowany „Relacje kontraktowe jako kapitał przedsiębiorstwa w perspektywie teorii systemu społecznego” Przemysława Wechty zawiera przekształcenie koncepcji Parsonsa na kategorie współczesnych teorii kapitałów. Odnosi się do relacji kontraktowych generowanych przez zasoby przedsiębiorstwa, które można podzielić na kapitał ekonomiczny, kapitał ludzki, kapitał informacyjny oraz kapitał społeczny. Autor zaznacza, że wszelkie typy kapitałów wymagają odpowiedniej inwestycji. Możliwość przekształcenia koncepcji Parsonsa w kategorie współczesnych teorii kapitałów świadczy o tym, iż analiza relacji kontraktowych zachowała swoją aktualność (rozdział IX, P. Wechta). „Kapitał w ubezpieczeniach społecznych” porusza temat kondycji ekonomicznej ubezpieczeń społecznych, uzależnioną od bazy ekonomicznej ubezpieczenia społecznego, na którą wpływają zjawiska ekonomiczne związane z wykonywaniem pracy i akumulacją kapitału (rozdział XI, R. Pacud). W „Perspektywie finansowej ubezpieczeń społecznych z kapitałów gospodarki cyfrowej” została rozpatrzona kwestia nowych możliwości dodatkowego wykorzystania kapitałów w finansowaniu ubezpieczeń społecznych, które wymagają twórczego i innowacyjnego podejścia. Podkreślano rolę Internetu i gospodarki cyfrowej w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości, która zmusza do wzmożonych przemysłów dotyczących rozwiązania problemów ludzi, na które systemowo odpowiadało ubezpieczenie społeczne (rozdział XII, R. Pacud). Zaprezentowane rozdziały w części drugiej się przenikają. Podkreśla to niezwykle przemysłaną strukturę pracy.

Niewątpliwym atutem książki jest wyodrębnienie kategorii kapitału w naukach stosowanych. „Finansowa koncepcja kapitału własnego w systemie rachunkowości” stanowi niezwykle wartościową pozycję, szczególnie w odniesieniu do koncepcji Fishera. Przedstawiona analiza istoty funkcji kapitału własnego w systemie rachunkowości opiera się na finansowej koncepcji zachowania kapitału. Wyszczególniono również dwoistość kapitału, przedstawiając jego charakter rzeczowy – jako zasoby zdolne do generowania dochodów, a także finansowy – jako źródła pochodzenia zasobów (majątku). Dobitnie wyakcentowano znaczenie

kapitału własnego dla oceny sytuacji finansowej przedsiębiorstwa, w kontekście m.in. stabilnego źródła finansowania jednostek gospodarczych (rozdział, XIII, J. Pfaff). Profesjonalizm twórców części trzeciej podkreśla struktura publikacji, a także wieloaspektowość kategoryzowania kapitału. Mimo wielu autorów monografia pozostaje spójna.

Książka *Dyskusje o kapitale wczoraj i dziś* zasługuje na szeroką popularyzację ze względu na zapoznanie czytelnika z wieloma problemami dotyczącymi nauki ekonomii. Publikacja zawiera systemowe ujęcie podejścia teorii ekonomicznych i nauk społecznych do kategorii kapitału. Pionierski charakter pracy nadaje wyjątkowość od procesów dokonywanych w teorii ekonomii do obecnie zachodzących w świecie rzeczywistym. Należy zaznaczyć, że jest to jedyna pozycja ostatnich lat na tak wysokim poziomie merytorycznym, która oscyluje wokół tematyki kapitału. Kompletność bibliografii i spójność jej wykorzystania stanowią jedną z wielu zalet omawianej książki. Warto wzbogacić swoją bibliotekę o tę pozycję wydawniczą, gdyż napisana jest wysublimowanym językiem, który potwierdza wysoki kunszt i profesjonalizm jej twórców. Książka bez wątpienia wzbudzi zainteresowanie i uznanie wśród znawców literatury naukowej. Jest to niezaprzeczalnie frapujące i kompetentne studium stanowiące całościowe spojrzenie na temat kapitału, który z pewnością skłoni czytelników do pogłębionej refleksji i wzmożonych dyskusji.

Interpretacja kapitału w książce *Dyskusje o kapitale wczoraj i dziś* ma swoje słabe punkty. Po pierwsze, definicja kategorii „wartość godziwa” winna być precyzyjna. Prowadzi to do drugiej słabości i zapowiedzi wcielenia w praktykę założeń teorii monetarystycznej. Teoria ta wprowadza do systemu rachunkowości możliwość stosowania oszukańczych procedur pomiarowych. Po tych wyjaśnieniach lektura książki byłaby dla Czytelników w tych fragmentach łatwiejsza.

Ewelina Szczechowiak
ORCID 0000-0003-3414--5550

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

**Sprawozdanie
z VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej
„Education for learning society: An interdisciplinary
approach”
[Edukacja dla społeczeństwa uczącego się: podejście
interdyscyplinarne],
konferencja online, 6 lipca 2020**

6 lipca 2020 roku odbyła się VI Międzynarodowa Konferencja Naukowa pt. „*Education for learning society: An interdisciplinary approach*”, której organizatorem był Zakład Badań nad Procesem Uczenia się, mieszczący się na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, we współpracy z Centrum Wsparcia Współpracy Międzynarodowej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wydarzenie zostało objęte honorowym patronatem Prorektora kierującego Szkołą Doktorską UAM, Prof. dra hab. Ryszarda Naskręckiego oraz Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych, Prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalską.

W skład komitetu naukowego konferencji wchodził: Prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska (przewodnicząca), Prof. UAM dr hab. Aleksandra Bo-ron, Prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak, Prof. UAM dr hab. Karolina Cern, Prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, Prof. UAM dr hab. Jakub Isański, Prof. UAM dr hab. Michał Klichowski, Prof. dr hab. Zbyszko Melosik, Prof. dr hab. Tomasz Nieborak, Prof. UAM dr hab. Beata Jachimczak, Prof. UAM dr hab. Rafał Witkowski, Prof. UAM dr hab. Witold Wrzesień oraz dr Orit Haller-Hayon. Natomiast, w skład komitetu organizacyjnego konferencji wchodził: Prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska (przewodnicząca), dr Mateusz Marciniak (sekretarz), Joanna Sikorska (sekretarz), Prof. UAM dr hab. Michał Klichowski, dr Tomasz Przybyła, dr Michalina Kasprzak, Joanna Barszcz, Anna Klichowska i Agnieszka Kruszwicka.

Konferencja od kilku lat stanowi płaszczyznę interdyscyplinarnej i międzynarodowej dyskusji nad aktualnymi problemami dotyczącymi wyzwań świata nowoczesnego. W tegorocznej jej edycji podjęto dyskusję w kontekście edukacji dla społeczeństwa uczącego się. W związku z sytuacją epidemiczną w Polsce i na świecie VI edycja konferencji odbyła się w formie zdalnej, na platformie Teams,

gdzie każdy uczestnik miał możliwość wygłoszenia przygotowanego przez siebie referatu w czasie rzeczywistym, z udostępnieniem kamery i prezentacji multimedialnej. Językiem konferencji był angielski.

Rozpoczęcie konferencji nastąpiło o godz. 13:00. Wszystkich słuchaczy przywitała przewodnicząca komitetu naukowego i organizacyjnego Prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska. Następnie słowem wstępu konferencję otworzyli: Prorektor kierujący Szkołą Dokorską UAM Prof. dr hab. Ryszard Naskręcki i Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska. Po oficjalnym otwarciu nastąpiła sesja plenarna, podczas której wykłady wprowadzające wygłosili: Prorektor kierujący Szkołą Dokorską UAM Prof. dr hab. Ryszard Naskręcki: *"Why do we need doctoral education in the 21st century?"*, który przedstawił problematykę studiów doktoranckich w XXI wieku, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska: *"The reality of the globalizing world and shaping the identity of an individual in the world of „boundaryless” careers"*, wystąpienie której dotyczyło rzeczywistości globalizującego się świata i kształtowania tożsamości jednostki w świecie karier „bez granic”, następnie Prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik: *"Identity of Polish female managers. A case study of masculinization"* zaprezentowała tożsamość polskich menedżerek w studium przypadku maskulinizacji, a Prof. UAM dr hab. Michał Klichowski: *"Recent trends in research on learning process"* wskazał na najnowsze trendy w badaniach nad procesem uczenia się. Wykłady wprowadzające stanowiły inspirującą część dla młodych naukowców z Polski i Izraela, którzy tworzyli dwie następne sesje konferencji.

Pierwsza sesja rozpoczęła się o godz. 15:00, po krótkim wprowadzeniu ogólnych zasad przez moderatorów konferencji. Jako pierwsza zarys swoich prac badawczych przedstawiła dr Michalina Kasprzak: *"Fostering children's creativity in local forms of support and care – educational contexts"*, która uwzględniając obecny kontekst sytuacyjny w Polsce i na świecie zaprezentowała edukacyjną perspektywę wspierania twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w lokalnych formach wsparcia i opieki. Następnie doktoranci z Izraela zaprezentowali referaty dotyczące przygotowywanych przez siebie prac badawczych. Lydia Tass: *"The influence of multilingual environment on monolingual children"* wygłosiła referat dotyczący wpływu środowiska wielojęzycznego na dzieci jednojęzyczne, Dror Krikon: *"The impact of smartphone on child and youth independence in the age of social networking and global news"* w swoich rozważaniach podjął temat smartfonów oraz ich wpływu na niezależność dzieci i młodzieży w dobie portali społecznościowych i globalnych wiadomości, Yaron Kanner: *"The limits of tolerance"* podczas wystąpienia poinformował o limicie tolerancji w kontekście kulturowym. Kolejna prelegentka Ron Avital: *"The element of morality in the protection of religious freedom of cults"* przedstawiła kwestie społeczno-kulturowe dotyczące elementu moralności w ochronie wolności wyznania, a Or Raskin Elimelech: *"ISIS use of cyber space"* zaprezentował wykorzystanie cyberprzestrzeni przez ISIS, następnie Lilia Rosenfeld: *"Totalitarian care: tackling the phenomena"* zobrazowała zjawisko opieki totalitarnej w kontekście przeciwdziałania totalitaryzmowi, natomiast Tova Persoff: *"Darwinians, communarians or missionaries?"*

Identity and Israeli start-up founders" rozważała tożsamość izraelskich założycieli start-upów, zaś Gaida Khatib: *"The emergence and development of the novel in Arabic literature"* zaprezentowała zagadnienie powieści w literaturze arabskiej, a na koniec pierwszej sesji Jumana Mussa: *"The female body and female identity in Angela Carter's postmodern fairy-tales"* przedstawiła pojmowanie kobiecego ciała i tożsamości w postmodernistycznych bajkach Angeli Carter.

W drugiej sesji referaty przedstawili doktoranci z Polski i Izraela. Sesja rozpoczęła się o godz. 17:00. Jako pierwsza wystąpiła Joanna Sikorska: *"Digital storytelling – new learning opportunities in the digital age"*, prezentując nowe możliwości wykorzystania opowiadań w cyfrowym świecie metodą Storytellingu, Maha Abu Hatoum: *"Online collaborative discourse and mathematical reasoning in students with difficulties"* podjęła analizę dyskursu pomiędzy współpracą online a rozumowaniem matematycznym u uczniów z trudnościami edukacyjnymi, następnie Agnieszka Kruszwicka: *"Neural foundations of Brainball-based education"* przedstawiła innowacyjną koncepcję nauczania z wykorzystaniem piłek edukacyjnych, które pozwalają na łączenie aktywności fizycznej i nauki poprzez zabawę, Dikla Divon: *"Inclusive schools, Are the teachers ready for inclusion?"* zgłębiła temat szkół włączających, podejmując kwestię gotowości nauczycieli na realizowanie edukacji włączającej. Kolejna prelegentka, Eyal Peled: *"The history of education and authority in Israel"* przedstawiła historię edukacji i postrzegania autorytetu w Izraelu, zaś Sarah Oved: *"The principal's role in promoting a revised model of teachers' in-service professional development – the case of Israel"* podjęła się analizy roli dyrektora w promowaniu zrewidowanego modelu doskonalenia zawodowego nauczycieli na przykładzie Izraela. Ostatnią prelegentką była Sharon Kellerman: *"Attitudes of a multi-disciplinary team regarding sexual education among students with developmental cognitive disabilities"*, która zaprezentowała postawy zespołu multidyscyplinarnego w zakresie edukacji seksualnej uczniów z niepełnosprawnością.

Podejście interdyscyplinarne i perspektywa porównawcza pomiędzy Polską a Izraelem były obecne także w dyskusji prowadzonej przez moderatorów konferencji – dra Mateusza Marciniaka i Joannę Sikorską, w którą włączyli się profesorowie, prelegenci i słuchacze.

Zakończenie konferencji nastąpiło o godz. 18:30. Podczas podsumowania Prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska podziękowała Władzom Rectorskim i Dziekańskim za obecność i merytoryczne oraz finansowe wsparcie wydarzenia. Podziękowania za aktywny udział skierowała również do profesorów, doktorantów, słuchaczy oraz członków komitetu naukowego i organizacyjnego, dziękując za współpracę przy organizacji tegorocznego wydarzenia.

Michalina Kasprzak

ORCID: 0000-0003-4106-6391

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

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

WITOLD JAKUBOWSKI, prof. UW dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

MARZENA BUCHNAT, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANETA WOJCIECHOWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SYLWIA JASKULSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BARBARA JANKOWIAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

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

ANITA STEFAŃSKA, dr hab., Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ, prof. UŚ dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

KARINA LEKSY, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

WERONIKA KLON, mgr, Szkoła Podstawowa nr 4 im. Jana Brzechwy w Swarzędzu

KATARZYNA WASZYŃSKA, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KATARZYNA JADACH, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JONASZ PAWLACZYK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

STANISŁAW DYLAŁ, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KAZIMIERZ WOJNOWSKI, prof. UAM dr hab., Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAŁGORZATA M. PTAK, mgr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MIROSLAW J. ŚMIAŁEK, prof. UAM dr hab., Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GRAŻYNA TEUSZ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA ROGUSKA, dr, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

SŁAWOMIR DRELICH, dr, Wydział Nauk o Polityce i Bezpieczeństwie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ARTUR ALEKSIEJUK, dr, Wydział Nauk Społecznych, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

MARTA PLES-BĘBEN, dr, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach

JOANNA GÓZDŹ, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

MAŁGORZATA RĘKOSIEWICZ, dr, Wydział Psychologii i Kogniistyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAGDALENA JOACHIMOWSKA, dr, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

MAHA ABU HATOUM, student of Israel

II. RECENZJE I NOTY

JAKUB ADAMCZEWSKI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EWELINA SZCZECHOWIAK, mgr, 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

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 (w wersji anglojęzycznej). Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) podać numer ORCID.

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: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 22,50. Ark. druk. 21,00

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9