UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 59/2020

WYDAWNICTWO NAUKOWE

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

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Doktorat honoris causa i tradycja uniwersytecka* 7

Zbigniew Rudnicki, Sławomir Futyma, *O degradacji pedagogiki i konieczności sięgania do źródeł. Na marginesie ostatniego seminarium – kolokwium toruńskie* 17

Zbyszko Melosik, *Kradzież dla przyjemności: „shoplifting" i „joyriding"* 31

Łukasz P. Ratajczak, *Rodzina i jej znaczenie w uczeniu się roli ojca przez współczesnych mężczyzn. Biograficzne konteksty* 49

Małgorzata Kosiorek, *Partycypacyjny potencjał terenowych rad oświatowych w kreowaniu społeczeństwa obywatelskiego* 61

Joanna Kowalczyk, *Pozaszkolna edukacja prawna dorosłych a komunikacja między urzędem a obywatelem* 75

Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Doktorat jako stopień naukowy: geneza, znaczenie, kontrowersje* 91

Paweł Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Część 2, Dyskusja 2020* 103

Izabela Kochan, *Nauczanie zdalne w opinii uczniów szkół średnich w czasie trwania pandemii COVID-19* 119

Hubert Kaszyński, Olga Maciejewska, *Harm. Responsibility. Awakening. Remembrance of the Krakow Ghetto and KL Plaszow* 133

Sonia Wawrzyniak, *Rola współczesnej szkoły w zakresie profilaktyki uzależnień od substancji szkodliwych* 151

Katarzyna Tomaszek, *Zaangażowanie w aktywności szkolne a funkcjonowanie w roli ucznia – wyniki badań przeprowadzonych na grupie młodzieży gimnazjalnej* 173

Joanna Skibska, *Typy uczniów w młodszym wieku szkolnym a ich strategie uczenia się i preferencje – doniesienia z badań* 201

Aneta Sylwia Baranowska, *Bariery integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym* 215

Anna Turowska, *Stres i emocje studentów zarządzania* 237

Ewa Rojewska, *O stresie w różnorodnych przestrzeniach życiowych nastolatków w kontekście ich seksualności* 249

Agnieszka Rumianowska, *The Quest for Authenticity and Self-discovery in Education with Special Attention Paid to Language Education* 273

Edyta Wójcicka, *Przestrzeń literacka jako nośnik wartości w perspektywie edukacyjnej na przykładzie powieści J.R.R. Tolkiena Hobbit, czyli tam i z powrotem* 285

Lukáš Stárek, Eliška Buchtová, *Inclusion in Kindergarten, with An Aspect on Social Disadvantage* 311

II. RECENZJE I NOTY

Piotr Zarzycki, *Modelowanie pojęć matematycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2029, ss. 176 (Sławomir Pasikowski) 335

Inetta Nowosad, Katarzyna Tomasik-Abdelsamie *Przedszkola w Niemczech. Między siłą tradycji a wyzwaniami przyszłości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2020, ss. 432 (Katarzyna Kabacińska-Łuczak, Monika Nawrot-Borowska) 339

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Międzynarodowej Letniej Szkoły: "International Summer School: Scientific excellence – origins, research, results" 26-30 października 2020 roku (online) (Agata Trębacz) 347

Sprawozdanie z VI Konferencji Doktorantów: „Pasja naukowa: teoria, badania, rzeczywistość", 18 grudnia 2020 roku (online) (Magdalena Biela) 352

Informacje o autorach 355

Lista Recenzentów 357

Informacje dla autorów 359

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Honorary Doctorate and University Tradition* 7

Zbigniew Rudnicki, Sławomir Futyma, *About the Degradation of Pedagogy and the Need to Refer to Sources. On the Sidelines of the Last Seminar – the Toruń Colloquium* 17

Zbyszko Melosik, *Theft for Pleasure: "Shoplifting" and "Joyriding"* 31

Łukasz P. Ratajczak, *The Family and Its Importance in the Modern Man's Learning the Role of the Father. Biographical Contexts* 49

Małgorzata Kosiorek, *The Participatory Potential of Local Educational Councils in Creating the Civil Society* 61

Joanna Kowalczyk, *Extracurricular Legal Adult Education and Communication Between the Clerk and the Citizen* 75

Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Doctorate as an Academic Degree: Genesis, Significance, Controversy* 91

Paweł Topol, *Distant Learning Methods and Tools in Polish Higher Education During the COVID-19 Pandemic – Part 2, 2020 Recommendations* 103

Izabela Kochan, *Distance Learning in the Secondary School Pupils' Opinion During the COVID-19 Pandemic* 119

Hubert Kaszyński, Olga Maciejewska, *Harm. Responsibility. Awakening. Remembrance of the Krakow Ghetto and KL Plaszow* 133

Sonia Wawrzyniak, *The Role of Modern School in the Area of Prevention Dependence on Harmful Substances* 151

Katarzyna Tomaszek, *Student School Engagement and School Functioning – A Study Conducted Among Secondary School Pupils* 173

Joanna Skibska, *Types of Students at Early School Age and Their Learning Strategies and Preferences – Study Reports* 201

Aneta Sylwia Baranowska, *Barriers to Foreign Students' Integration into the School Environment* 215

Anna Turowska, *Stress and Emotions of Management Students* 237

Ewa Rojewska, *On Adolescents' Stress in Various Areas of Life in the Context of their Sexuality* 249

Agnieszka Rumianowska, *The Quest for Authenticity and Self-discovery in Education with Special Attention Paid to Language Education* 273

Edyta Wójcicka, *Literary Space as a Carrier of Values in the Educational Perspective – a Case Study of J.R.R. Tolkien's The Hobbit or There and Back Again* 285

Lukáš Stárek, Eliška Buchtová, *Inclusion in Kindergarten, with An Aspect on Social Disadvantage* 311

II. REVIEWES AND NOTES

Piotr Zarzycki, *Modelowanie pojęć matematycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2029, ss. 176 (Sławomir Pasikowski) 335

Inetta Nowosad, Katarzyna Tomasik-Abdelsamie *Przedszkola w Niemczech. Między siłą tradycji a wyzwaniami przyszłości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2020, ss. 432 (Katarzyna Kabacińska-Łuczak, Monika Nawrot-Borowska) 339

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the International Summer School: "Scientific excellence – origins, research, results", 26-30 October 2020 (online) (Agata Trębacz) 347

Report from the VIth PhD Students Conference: „Pasja naukowa: teoria, badania, rzeczywistość", 18 December 2020 (online) (Magdalena Biela) 352

Information of Authors 355

List of Reviewers 357

Information for Authors 359

I. STUDIA I ROZPRAWY

Agnieszka Gromkowska-Melosik
ORCID 0000-0002-6303-0384

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOKTORAT HONORIS CAUSA I TRADYCJA UNIWERSYTECKA

Abstract. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Doktorat honoris causa i tradycja uniwersytecka* [Honorary Doctorate and University Tradition]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 7-16. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.1

The article is devoted to the analysis of the role of honoris causa doctorate in academic culture. The history of the honorary doctorate is reconstructed to a certain extent and the difference between the research doctorate and honoris causa is considered. Furthermore, the author focuses on the controversial issues connected with the honoris causa, including cases of buying or rejecting the honor as well as various political contexts of the relevant decision-making process. The analysis of the honorary doctorate focuses on the conviction that it is the topmost acknowledgement of the values and contribution of the society of the person thus honored.

Key words: honoris causa, academic rituals, university prestige

Sformułowanie doktorat honoris causa wywołuje niezwykle pozytywne skojarzenia zarówno w społeczności akademickiej, jak i w całym społeczeństwie. Oznacza bowiem najwyższą, przyznawaną przez instytucje szkolnictwa wyższego godność, której źródłem nie są, choć mogą być, *stricte* akademickie osiągnięcia. Jest to tytuł honorowy, posiadaniem którego mogą chlubić się także osoby bez wykształcenia wyższego. Tak definiuje go Alfred Dufour:

> doktorat honorowy jest przyznawany przez uniwersytet, z jego własnej inicjatywy (…), bez jakichkolwiek kosztów obdarowanego, aby uhonorować znaną osobę za swoje zasługi w dziedzinie nauki, kultury, polityki, ekonomii, religii, bezpieczeństwa, bez przeprowadzenia jakichkolwiek egzaminów czy ukończonej dysertacji, lecz także bez jakichkolwiek praw, które mogłyby mu towarzyszyć[1].

[1] Podaję za: P. Dhondt, *Pomp and Circumstance at the University: The Origin of the Honorary Degree*, European Review of History: Revue europeenne d'histoire, 2103, 20, 1, s. 117.

Nieprzypadkowo pojęcie doktoratu honoris causa odwołuje się do konotacji, które są związane z doktoratem. Od początków istnienia uniwersytetu doktorat stanowił przełomowy moment nie tylko w życiu akademickim osoby, która go uzyskała, ale także w jej życiu społecznym, w całej biografii (tym bardziej że nie zawsze po jego otrzymaniu pozostawała na uniwersytecie). W odróżnieniu jednak od doktoratu honoris causa, uzyskanie naukowego stopnia doktora zawsze było (i jest) związane z osiągnięciami *stricte* naukowymi.

Jak już wspomniano, doktorat honoris causa nie wymaga spełnienia żadnych akademickich kryteriów – stanowi, na co wskazuje już jego nazwa, zaszczyt. Zawiera jednak w sobie prestiż związany z uzyskaniem doktoratu *stricte* naukowego i jest wielokrotnie większy. Niezależnie od kontrowersji dotyczących początków tradycji przyznawania doktoratów honoris causa, warto przywołać argumentację Pietera Dhondta. Wskazuje on, że jednym ze skutków znaczącego wzrostu pozycji społecznej osoby, która uzyskała stopień doktora na ścieżce *stricte* akademickiej, było stworzenie innego rodzaju doktoratu, który odpowiadał w swoim duchu (obecnemu) honorowemu[2]. Był on przyznawany w Średniowieczu zarówno przez uniwersytety, jak i bezpośrednio przez Papieża oraz Cesarza (bez udziału władz uniwersyteckich), ponieważ to oni posiadali prerogatywy „wynoszenia" poza/ponad stan związany z urodzeniem czy posiadaną pozycją społeczną[3]. Taki doktorat nie miał nic wspólnego z uprawianiem nauki czy wykładaniem na uczelni; stanowił „akt nadania", chociaż współcześnie bardzo często otrzymują go osoby, które już wcześniej, tradycyjną ścieżką, uzyskały na uniwersytetach stopnie doktora i/lub doktora habilitowanego, czy tytuł profesora.

W Stanach Zjednoczonych pierwszy doktorat honorowy na Harvardzie został nadany George'owi Washingtonowi w roku 1776 – jednemu z szesnastu prezydentów amerykańskich, którzy otrzymali tę godność[4]. Pierwszą kobietą, która uzyskała tytuł doktora honoris causa była Helen Keller, głuchoniewidoma pisarka, pedagog i polityczna aktywistka, a miało to miejsce dopiero w roku 1955[5].

W swojej historii podejście do doktoratu honoris causa ulegało ewolucji. Były okresy, kiedy przyznawano go wręcz masowo, na przykład w 1896 roku w 150. rocznicę swojego istnienia Princeton University nadał 79 doktoratów honoris causa, Harvard University w roku 1936 (również z powodów rocznicowych) – 86, a Columbia University w roku 1929 (175-lecie istnienia) – aż

[2] P. Dhondt, *Pomp and Circumstance at the University*, s. 119.

[3] Tamże, s. 120.

[4] Por. *Honorary Degrees. Harvard University, Commencement Office*, adres internetowy: https://commencement.harvard.edu/honorary-degrees

[5] J.O. Freedman, *Liberal Education and the Public Interest*, Iowa City 2003, s. 121.

134[6]. Z kolei, w północnej części Europy ceremonia nadawania doktoratu honoris causa często miała charakter wyjątkowy. Jako przykład można podać tu wydarzenia na uniwersytecie w Uppsali w 1877 roku, w których udział brali najwyżsi dostojnicy w kraju[7]. Ceremonie wręczania doktoratów honoris causa były bardzo często łączone z jubileuszami odnoszącymi się do istnienia uniwersytetów[8]. Na przykład, uroczystość jubileuszowa z okazji dwustulecia istnienia szwedzkiego Uniwersytetu w Lund w roku 1868 nabrała wręcz panskandynawskiego, politycznego i kulturowego charakteru. Nadano wówczas 71 doktoratów honorowych w dziedzinie teologii, prawa, medycyny i sztuk pięknych. Z uwagi na fakt, że doktoratów honorowych w teologii, zgodnie ze statutem, nie można było przyznawać obcokrajowcom, otrzymało je 49 Szwedów, jednak w pozostałych dyscyplinach oprócz 23 Szwedów, także 12 Norwegów, 9 Duńczyków i jeden Fin[9]. Generalnie, nadawanie tytułu doktora honoris causa przedstawicielom innych krajów miało – w przypadku krajów skandynawskich w XIX wieku – przyczynić się do pogłębienia przyjaznych relacji między nimi (zdaniem Pietera Dhondta, już od XIV wieku doktoraty honorowe odgrywały „ważną rolę w stosunkach dyplomatycznych")[10].

Warto również zwrócić uwagę na fakt, iż doktoraty honorowe stanowią często nie tylko [i nie tyle – uzup. AG-M] zaszczyt dla uhonorowanej osoby, lecz zwiększają prestiż wydziału, z inicjatywy którego zostały nadane, lub całego uniwersytetu. Władze uniwersytetów są tego świadome. Na przykład, na stronie internetowej jednego z najlepszych uniwersytetów portugalskich – Universidade Nova de Lisboa – znajdujących się relatywnie wysoko w światowych rankingach stwierdzono:

> Tytuł doktora Honoris Causa, to przykład tradycyjnej praktyki akademickiej, posiadającej ogromne znaczenie. Wybitność osób, które stają się częścią Uniwersytetu poprzez Doktorat Honoris Causa przyczynia się do wzrostu prestiżu Uniwersytetu[11].

Z kolei, w dokumencie zawierającym kryteria nadawania tytułu doktora honoris causa przez prestiżowy kanadyjski McGill University napisano, iż wybór kandydata stanowi „deklarację wartości" tworzących fundament tego

---

[6] P. Dhondt, *Pomp and Circumstance at the University*, s. 128.

[7] Tamże.

[8] Na ten temat por. P. Dhondt, *Honorary Doctoral Degrees as Expressions of Political and Cultural Relationships at Nordic University Jubilees (1840-1911)*, Centaurus 2014, 56, 2.

[9] F. Tersmeden, P. Dhondt, *The Bicentenary of Lund in 1868. A Low Point in Scandinavian Cooperation, or a Rebirth, National, Nordic Or European?*, [w:] *Nineteenth-Century University Jubilees and Nordic Cooperation*, red. P. Dhondt, Leiden 2011, s 127-128.

[10] P. Dhondt, *The Echo of the Quartercentenary of Uppsala University in 1877 across Scandinavia*, [w:] Tamże, s. 150.

[11] Por. *Universidade NOCA de Lisboa, Honoris Causa*, adres internetowy: https://www.unl.pt/en/nova/honoris-causa

uniwersytetu. Ponadto, osoba wybrana powinna mieć takie „zasługi", że „jej uhonorowanie jest równoznaczne z uhonorowaniem uniwersytetu"[12].

Oczywiście, zarówno w przypadku kandydata, jak i opinii publicznej ważny jest status uczelni; na przykład, w Stanach Zjednoczonych odmiennie postrzegany jest doktorat honorowy otrzymany od Harvard University, a odmiennie od prowincjonalnego koledżu. W konsekwencji, zdarza się, że propozycja otrzymania doktoratu honorowego jest odrzucana[13]. Doktoraty honorowe są też oddalane z powodów pryncypialnych. Podaje się w tym kontekście przykład znanego naukowca Herberta Spencera, który odmówił przyjęcia tego zaszczytu od uniwersytetów brytyjskich[14]. Z kolei, irlandzki pisarz George Bernard Show nie zgodził się, aby jego kandydatura była rozważana przez Harvard University w roku 1936 (podczas uroczystości 300-lecia tej instytucji)[15]. Natomiast, południowoafrykańska nowelistka odmawiając otrzymania doktoratu honoris causa od Dartmouth College, stwierdziła:

> Otrzymałam wiele honorowych doktoratów i zdecydowałam, że nie zaakceptuję kolejnego. Mam nadzieję, że nie zostanie to uznane za arogancję, ale faktem jest, że nie chcę przyczyniać się do dewaluacji (…) tej tradycji[16].

Wreszcie, Nelson Mandela nie zgodził się na przyjęcie doktoratu honoris causa proponowanego mu wspólnie przez dwa uniwersytety znajdujące się w brytyjskim Leeds, ale jednocześnie przyjął ponad trzydzieści takich doktoratów od innych instytucji[17].

Taka sytuacja zdarza się również wtedy, gdy uniwersytet nie konsultuje wcześniej tego faktu z osobą uhonorowaną. W tym kontekście można podać przykład legendarnego indyjskiego krykiecisty Sachina Tendulkara, który odrzucił kilka przyznanych mu doktoratów honorowych, między innymi indyjskiego Jadavpur University[18], a inny krykiecista i celebryta Rahul Dravid – indyjskiego Bangalore University[19]. Bez wątpienia, celem obydwu uniwer-

---

[12] Por. *McGill University, Guidelines for Awarding of Honorary Degrees*, adres internetowy: https://www.mcgill.ca/medicine-academic/files/medicine-academic/honorary-degrees.pdf

[13] P. Dhondt, *Pomp and Circumstance at the University*, s. 126.

[14] B. Holmes, *Herbert Spencer (1820-1903)*, Prospect: quarterly review of comparative education, 1994, 24, 3/4, adres internetowy: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/spencere.pdf

[15] J.O. Freedman, *Liberal Education*, s. 121.

[16] Tamże, s. 129.

[17] B. Cronin, *Honoris Causa*, Academic Questions, 2002, 16, s. 63.

[18] Por. A. Biswas, *Why it is honourable to spurn honorary degrees*, The Statemen, 201.2019, adres internetowy: https://www.thestatesman.com/opinion/why-it-is-honourable-to-spurn-honorary-degrees-1502721546.html

[19] Por. Rahul Dravil turned down honorary doctorate from Bangalore University and people can't stop praising him, Indian Express, 30.01.2017, adres internetowy: https://indianex-

sytetów było wzmocnienie swojego wizerunku poprzez połączenie go z nazwiskami popularnych w tym kraju sportowców.

Zdarzają się jednak i sytuacje odwrotne, kiedy osobie zabiegającej o otrzymanie doktoratu honoris causa z jakiegoś uniwersytetu odmawia się tego zaszczytu. Tak było w przypadku znanego pisarza, autora wielu bestsellerów Johna O'Hary, kandydatury którego, mimo wielu podejmowanych starań, nie zaakceptował Yale University (choć był jego absolwentem). Podobnie, Tulane University w Nowym Orleanie odmówił doktoratu honoris causa gubernatorowi Luizjany Hueyowi Longa[20].

Warto dodać, że doktoraty honorowe uniwersytetów w Oxford i Cambridge wykorzystywano także w celach politycznych. Na przykład, po drugiej wojnie światowej miały one wpłynąć na pogłębienie dobrych relacji Wielkiej Brytanii ze Stanami Zjednoczonymi i Francją, a później Niemcami Zachodnimi. W 1952 roku doktorat honorowy Oxfordu otrzymał Dean Acheson, amerykański Sekretarz Stanu, jeden z głównych twórców Doktryny Trumana i Planu Marshalla. Z kolei, rozliczne kontrowersje, także i polityczne, wzbudziło przyznanie tego zaszczytnego tytułu przez Oxford University znanemu ze swoich lewicowych poglądów komikowi Charliemu Chaplinowi[21]. W kontekście Oxfordu podaje się także często przypadek odrzucenia kandydatury brytyjskiej Premier Margaret Thatcher (stosunkiem głosów 738 do 319), mimo że zgodnie z tradycją otrzymywali go wcześniej wszyscy absolwenci tego uniwersytetu piastujący stanowiska ministrów. Przyczyną odmowy stał się jej „populistyczny konserwatyzm"[22]. Jeden z najbardziej kontrowersyjnych doktoratów honoris causa, o wyraźnym zabarwieniu politycznym, dotyczy prezydenta Rosji Vladimira Putina, któremu senat węgierskiego Uniwersytetu w Debreczynie przyznał tytuł Civic Honoris Causa. Otrzymują go osoby posiadające „nadzwyczajne publiczne lub artystyczne dokonania, które poprzez swoje działania bądź moralne, bądź finansowe wsparcie przyczyniły się do zwiększenia reputacji Uniwersytetu" (w przypadku Putina wiązało się to bezpośrednio z przyznaniem Węgrom przez Rosję kredytu na rozbudowę elektrowni atomowych). Decyzja Senatu spotkała się z licznymi protestami zarówno profesorów Uniwersytetu, jak i szerokiej opinii publicznej, a władze węgierskiego Instytutu Polityki Publicznej stwierdziły wprost, że stanowi ona poparcie dla „łamania praw człowieka, demokracji i konstytucjonalizmu" oraz podważa autono-

---

press.com/article/trending/trending-in-india/rahul-dravid-turned-down-his-honorary-doctorate-from-bangalore-university-and-people-cant-stop-praising-him-4494020/

[20] J.O. Freedman, *Liberal Education*, s. 124.

[21] M. Heffernan, H. Jons, *Degrees of Influence: The politics of Honorary Degrees in the Universities of Oxford and Cambridge*, Minerva: a review of science, learning and policy, 2007, 45, 4, s. 403.

[22] Tamże, s. 22-26.

mię Uniwersytetu poprzez podporządkowanie jego decyzji „politycznym interesom rządu”[23].

Wielkie emocje w świecie nauki wzbudziła zrealizowana idea przyznania doktoratu honoris causa University of Cambridge francuskiemu filozofowi Jacques'owi Derridzie w 1992 roku (któremu także w 1997 roku taki doktorat przyznały władze Uniwersytetu Śląskiego). 103 brytyjskich profesorów napisało wówczas list protestacyjny, w którym „kwestionowali oryginalność i znaczenie idei” tego naukowca[24].

Uniwersytety, również te elitarne, nadają niekiedy doktoraty honorowe znanym celebrytom, aktorom i muzykom. Czasami wiąże się to z faktem, że byli oni ich absolwentami, ale zawsze ma to promować określoną placówkę edukacji wyższej. Do grona uhonorowanych tym tytułem należą: aktor Ben Affleck, który nie ma wykształcenia wyższego (Brown University), aktorka Meryl Streep (Indiana University), pisarka J.K. Rowling, autorka serii o Harrym Potterze, piosenkarz Bono (University of Pennsylvania) Aretha Franklin (Harvard University), celebrytka Oprah Winfrey (Duke University) i wielu innych[25], w tym także Leonard Cohen (McGill University), czy Bob Dylan (Princeton University). Ogromne negatywne emocje wywołało w tym kontekście uhonorowanie doktoratem honorowym aktorki Jodie Foster przez Yale University[26]. W tradycji łączenia prestiżu uniwersytetu z orientacją na medialny „show” mieści się także przyznanie doktoratu honoris causa słynnym czarnoskórym bokserom. Wśród nich znaleźli się: uhonorowany przez Central Ohio State University w 1989 roku Mike Tyson, który nie ukończył nawet szkoły średniej i George Foreman przez Houston Graduate School of Theology w 2007 roku. W przypadku Tysona decyzję argumentowano jego „pozytywnym wpływem na młodych ludzi” (co oczywiście może zaskakiwać w świetle powszechnej wiedzy o jego uzależnieniu od narkotyków, a także udziale w licznych skandalach seksualnych)[27]. Z kolei, drugi wspomniany sportowiec George Foreman uzyskał doktorat honoris causa za działalność charytatywną na rzecz dzieci. Bez wątpienia, praktyka przyznawania honorowych doktoratów osobom związanym z kulturą popularną i sportem, niezależnie od ich dokonań, powoduje inflację tego tytułu i zaszczytu.

Wielokrotnie w historii tego honorowego tytułu zdarzało się też, że uzyskiwały go osoby całkowicie nieznane opinii publicznej, jednak majętne, *de facto* w zamian za dotowanie uniwersytetów (i zapewne dlatego Nelson Rockefeller

---

[23] Scandal brews over proposed honor of Putin, Budapest Bussines Journal, 30.08.2017, adres internetowy: https://bbj.hu/politics/scandal-brews-over-proposed-honor-for-putin_138009

[24] M. Heffernan, H. Jons, *Degrees of Influence*, s. 413-414.

[25] M. Boardman, *17 celebrities with honorary degree*, Entertainment, 1.10.2016, adres internetowy: https://ew.com/gallery/celebrity-honorary-degrees/

[26] J.O. Freedman, *Liberal Education*, s. 126.

[27] „Los Angeles Times”, *Honorary Degree Delights Tyson*, 25 04 19 1989, adres internetowy: https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1989-04-25-sp-1958-story.html

otrzymał od Dartmouth College dwukrotnie doktorat honorowy, chociaż oczywiście jest on osobą bardzo znaną). W takich przypadkach nie stosowano wobec kandydatów żadnych wymagań ani kryteriów[28]. Już w 1935 roku w ostrej reakcji przeciwko inflacji doktoratu honoris causa pisarz i dziennikarz John R. Tunis zadawał retoryczne pytanie: „kiedy te instytucje zrozumieją, że nadawanie honorowych stopni [doktoratów honoris causa] tak dużej liczbie osób zaprzecza tym ideałom, które powinny kultywować?"[29]. Z kolei Epler, krytykując rosnącą liczbę doktoratów honorowych, stwierdził: „gdyby honorowe dyplomy były nadawane tyko Newtonom, Darwinom i Einsteinom, wówczas [ich] prestiż w czasach obecnych pozostałby niekwestionowany"[30].

W ostrej, choć nieco publicystycznej krytyce doktoratów honorowych, Zachary Crockett pisze o ich inflacji w Stanach Zjednoczonych i stwierdza po analizie sytuacji na najlepszych uniwersytetach w tym kraju, że „są one dysproporcjonalnie rozdzielane, nie tyle dla najznakomitszych naukowców (…), co dla ikon pop-kultury, bardzo znanych polityków i bogatych biznesmenów". Przywołuje przykład alternatywny – University of Virginia, w którym nie przyznaje się ich, ponieważ jego założyciel Thomas Jefferson uważał, że istnieje niebezpieczeństwo nadawania tego zaszczytu „w oparciu o relacje polityczne lub religijne, a nie ścisłe naukowe kryteria"[31].

Tradycja przyznawania doktoratów honoris causa jest bardzo żywa i dostojna również na polskich uniwersytetach. Doktoraty otrzymują zarówno naukowcy, jak i osoby publiczne, których znaczenia i osiągnięć w żaden sposób nie można zakwestionować. Warto pokazać to na dwóch przykładach. Doktorami honorowymi Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza są między innymi: Maria Curie-Skłodowska, Heliodor Święcicki, Ignacy Jan Paderewski, Józef Piłsudski, Ignacy Mościcki, Kazimiera Iłłakowiczówna, Krzysztof Penderecki, Wisława Szymborska, Javier Solana, Henryk Samsonowicz, Albert Gore, Jan Paweł II, Julia Hartwig i Jan Strelau. Z kolei, w przypadku Uniwersytetu Jagiellońskiego wśród uhonorowanych tym zaszczytem wymienić można: Joachima Lelewela, Augusta Cieszkowskiego, Jana Matejkę, Józefa Piłsudskiego, Marię Skłodowską-Curie, Oskara Lange, Władysława Tatarkiewicza, Jarosława Iwaszkiewicza, Jana Pawła II, Witolda Lutosławskiego, Andrzeja Wajdę, Matkę Teresę z Kalkuty, Gerarda Labudę, Aleksandra Gieysztora, Stanisława Lema, Zbigniewa Brzezińskiego, Sławomira Mrożka, Bronisława Geremka i Anthony Giddensa[32]. Każda wymieniona wyżej osoba wniosła wkład do nauki, życia społeczno-politycznego, czy kulturalnego, co

[28] J.O. Freedman, *Liberal Education*, s. 126.

[29] Tamże, s. 127.

[30] Cytuję za: B. Cronin, *Honoris Causa*, s. 62.

[31] Z. Crockett, *Why do Colleges Give Out*, Honorary Degrees, [18.05.2017], adres internetowy: https://priceonomics.com/why-do-colleges-give-out-honorary-degrees/

[32] Por. *Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Doktorzy Honoris Causa*, adres internetowy: https://www.uj.edu.pl/uniwersytet-z-collegium-medicum/nagrody-i-wyroznienia/dhc

jest podkreślone na dyplomach honoris causa i podczas przemówień. Przytoczę tutaj tylko jeden przykład, odnoszący się do doktoratu honoris causa Józefa Piłsudskiego (Uniwersytet Jagielloński, rok 1920). Na jego dyplomie honorowym napisano, iż wyróżnieniem tym odznaczono:

> Obywatela miłością Ojczyzny najgoręcej płonącego (…) Wyswobodziciela, który tęsknie wyczekiwany, wrócił nareszcie (…) Bohatera, który potem w najcięższych warunkach stworzył niestrudzoną pracą Wojsko Polskie, chlubę Narodu i ostoję jego bytu, a na jego czele wskrzesił dla Polski czasy Bolesławów i Batorych. Męża, który choć żołnierz z umiłowania i zawodu, najgłębiej wczuł się w ducha naszych dziejów (…)[33].

Warto zauważyć, że uroczystości związane z nadaniem tytułu honoris causa mają bardzo doniosły charakter. Odbywają się nie tylko z udziałem władz uczelni (rektorskich i senatu), ale często także przedstawicieli rządu i polityków. Punktem kulminacyjnym uroczystości związanej z nadaniem doktoratu honoris causa jest przemówienie/wykład uhonorowanego. Inmaculada Fortanet przeanalizowała – pod kątem stosowanych przez mówców cytatów, które są bardzo często stosowane (z Japonii, Hiszpanii, Afryki Południowej, Rosji, Włoch, Australii, Kanady i Stanów Zjednoczonych) – 20 takich przemówień[34]. Okazało się, że używa się ich najczęściej na początku i końcu przemówienia, a celem jest ilustracja własnych uczuć, zdobycie sympatii audytorium, bądź wykazanie się erudycją[35]. Przemówienia mają także charakter dziękczynny i zawierają wiele bardzo pochlebnych słów po adresem przyznającego doktorat honorowy uniwersytetu. Są one zwykle bardzo podniosłe, niekiedy nawiązują w swoich fragmentach do zainteresowań doktora honoris causa (jeśli jest on naukowcem), a niekiedy do aktualnych spraw społecznych i publicznych (obdarowani reprezentują niemal wszystkie obszary życia). Warto przytoczyć dwie ilustracyjne wypowiedzi. Melvin Fitting, logik, matematyk i filozof, podczas uroczystości na Uniwersytecie w Bukareszcie (otrzymał tam doktorat honoris causa w roku 2019) powiedział, w nawiązaniu do swoich odkryć:

> W filozofii logiki upowszechnia się często przekonanie, że logika stanowi jedność. Nie stanowi, jest wieloraka. Mogę uznać, że istnieje (…) nieskończona liczba logik. Rozwijano różne logiki w dziedzinie filozofii, w odniesieniu do różnych zagadnień;

[33] Por. M. Zborek, *28 04 2020 r. – 97. rocznica wręczenia dyplomu doktora honoris causa UJ w zakresie prawa Marszałkowi Józefowi Piłsudskiemu*, Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego; adres internetowy: http://www.archiwum.uj.edu.pl/kartki-z-dziejow-uniwersytetu-jagiellonskiego/-/journal_content/56_INSTANCE_25Bq/1445705/136370890

[34] I. Fortanet, *When and Why are Citations Used in Honoris Causa Speeches?*, [w:] *Linguistic Studies in Academic and Professional English*, red. I. Fortanet, J.C. Palmer, S. Posteguillo, Castelló de la Plana 2003, s. 50.

[35] Tamże, s. 57.

> istnieją więc logiki wiedzy, logiki czasu, logiki działania. Ani się nie obejrzymy, a tuż za rogiem pojawi się nowa logika[36].

Z kolei Bill Gates podczas przemówienia na Harvard University w roku 2007 w trakcie ceremonii nadawania mu tytułu doktora honoris causa stwierdził, odnosząc się do problemu nierówności i niesprawiedliwości społecznych:

> Nie ma wątpliwości, że profesorowie, absolwenci i studenci Harvardu wykorzystywali posiadaną przez nich władzę do polepszania życia, i tutaj i na całym świecie. Jednak, czy nie można zrobić więcej? Czy Harvard mógłby poświęcić swój potencjał intelektualny (…) ludziom, którzy nigdy nie słyszeli jego nazwy? (…) Czy najbardziej na świecie uprzywilejowani ludzie nie powinni dowiedzieć się więcej o życiu najmniej uprzywilejowanych? (…)[37]

Obecnie na większości renomowanych uniwersytetów, także polskich, proces przyznawania tytułu doktora honoris causa jest wieloetapowy, a uhonorowane osoby posiadają nadzwyczajne osiągnięcia w świecie nauki lub w szeroko rozumianym życiu społecznym. W odniesieniu do polityki przyznawania doktoratów honoris causa w Oxford i Cambridge, w ostatnich dekadach można zauważyć, że

> obecne procedury są ekstremalnie rygorystyczne i jedynie kandydatury najbardziej znanych – w skali międzynarodowej – naukowców i osób ze sfery publicznej są rozważane w przypadku doktoratów honoris causa[38].

Wydaje się też, że przynajmniej w wielu krajach europejskich nastąpił powrót do idei doktoratu honorowego jako bezinteresownego, pełnego szacunku „daru" dla wybitnej osoby, bez jakichkolwiek oczekiwań wzajemności[39].

BIBLIOGRAFIA

Biswas A., *Why it is honourable to spurn honorary degrees*, The Statemen, 2.01.2019, adres internetowy: https://www.thestatesman.com/opinion/why-it-is-honourable-to-spurn-honorary-degrees-1502721546.html

---

[36] M. Fitting, *A Short Speech on Receiving a Doctor Honoris Causa in Bucharest*, October 31, 2019, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/340256376_Short_Speech_on_Receiving_a_Doctor_Honoris_Causa_in_Bucharest

[37] *Remarks of Bill Gates, Harvard Commencement 2007*, „Harvard Gazette", 7.07.2007, adres internetowy https://news.harvard.edu/gazette/story/2007/06/remarks-of-bill-gates-harvard-commencement-2007/

[38] M. Heffernan, H. Jons, *Degrees of Influence*, s. 415.

[39] B. Cronin, *Honoris Causa*, s. 67.

Boardman M., *17 celebrities with honorary degree*, Entertainment, 1.10.2016, adres internetowy: https://ew.com/gallery/celebrity-honorary-degrees/

Budapest Bussines Journal, 30.08.2017, adres internetowy: https://bbj.hu/politics/scandal-brews-over-proposed-honor-for-putin_138009

Crockett Z., *Why do Colleges Give Out*, Honorary Degrees, 18.05.2017, adres internetowy: https://priceonomics.com/why-do-colleges-give-out-honorary-degrees/

Cronin B., *Honoris Causa*, Academic Questions, 2002, 16.

Dhondt P., *Honorary Doctoral Degrees as Expressions of Political and Cultural Relationships at Nordic University Jubilees (1840-1911)*, Centaurus 2014, 56, 2.

Dhondt P., *Pomp and Circumstance at the University: The Origin of the Honorary Degree*, European Review of History: Revue europeenne d'histoire, 2103, 20, 1.

Dhondt P., *The Echo of the Quartercentenary of Uppsala University in 1877 across Scandinavia*, [w:] *Nineteenth-Century University Jubilees and Nordic Cooperation*, red. P. Dhondt, Leiden 2011.

Fitting M., *A Short Speech on Receiving a Doctor Honoris Causa in Bucharest*, October 31, 2019, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/340256376_Short_Speech_on_Receiving_a_Doctor_Honoris_Causa_in_Bucharest

Fortanet I., *When and Why are Citations Used in Honoris Causa Speeches?*, [w:] *Linguistic Studies in Academic and Professional English*, red. I. Fortanet, J.C. Palmer, S. Posteguillo, Castelló de la Plana 2003.

Freedman J.O., *Liberal Education and the Public Interest*, Iowa City 2003.

Heffernan M., Jons H., *Degrees of Influence: The politics of Honorary Degrees in the Universities of Oxford and Cambridge*, Minerva: a review of science, learning and policy, 2007, 45, 4.

Holmes B., *Herbert Spencer (1820-1903)*, Prospect: quarterly review of comparative education, 1994, 24, 3/4, adres internetowy: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/spencere.pdf

Honorary Degree Delights Tyson, „Los Angeles Times" 25.04.19 1989, adres internetowy: https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1989-04-25-sp-1958-story.html

Honorary Degrees. Harvard University, Commencement Office, adres internetowy: https://commencement.harvard.edu/honorary-degrees

Indian Express, 30.01.2017, adres internetowy: https://indianexpress.com/article/trending/trending-in-india/rahul-dravid-turned-down-his-honorary-doctorate-from-bangalore-university-and-people-cant-stop-praising-him-4494020/

McGill University, Guidelines for Awarding of Honorary Degrees, adres internetowy: https://www.mcgill.ca/medicine-academic/files/medicine-academic/honorary-degrees.pdf

Remarks of Bill Gates, Harvard Commencement 2007, „Harvard Gazette", 7.07.2007, adres internetowy https://news.harvard.edu/gazette/story/2007/06/remarks-of-bill-gates-harvard-commencement-2007/

Tersmeden F., Dhondt P., *The Bicentenary of Lund in 1868. A Low Point in Scandinavian Cooperation, or a Rebirth, National, Nordic Or European?*, [w:] *Nineteenth-Century University Jubilees and Nordic Cooperation*, red. P. Dhondt, Leiden 2011.

Universidade NOCA de Lisboa, Honoris Causa, adres internetowy: https://www.unl.pt/en/nova/honoris-causa

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Doktorzy Honoris Causa, adres internetowy: https://www.uj.edu.pl/uniwersytet-z-collegium-medicum/nagrody-i-wyroznienia/dhc

Zborek M., *28 04 2020 r. – 97. rocznica wręczenia dyplomu doktora honoris causa UJ w zakresie prawa Marszałkowi Józefowi Piłsudskiemu*, Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego; adres internetowy: http://www.archiwum.uj.edu.pl/kartki-z-dziejow-uniwersytetu-jagiellonskiego/-/journal_content/56_INSTANCE_25Bq/1445705/136370890

Zbigniew Rudnicki
ORCID 0000-0002-5238-0100

Sławomir Futyma
ORCID 0000-0002-8495-9176

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O DEGRADACJI PEDAGOGIKI I KONIECZNOŚCI SIĘGANIA DO ŹRÓDEŁ. NA MARGINESIE OSTATNIEGO SEMINARIUM – KOLOKWIUM TORUŃSKIE

Abstract. Rudnicki Zbigniew, Futyma Sławomir, *O degradacji pedagogiki i konieczności sięgania do źródeł. Na marginesie ostatniego seminarium – kolokwium toruńskie* [About the Degradation of Pedagogy and the Need to Refer to Sources. On the Sidelines of the Last Seminar – the Toruń Colloquium]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 17-29. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.2

In 2019, one of the publishing houses published a book by Professor Aleksander Nalaskowski entitled: Kwieciński The Last Thursday Seminar. This publication is a record of a conversation between two important representatives of Polish science. It can become an inspiration for a change in Polish pedagogy. Professors Aleksander Nalaskowski and Zbigniew Kwieciński formulate a diagnosis of its current state and indicate new directions of development of this socially important scientific discipline. Interesting for the future functioning of this discipline seems to be the foundation of decency and quot; love and quot; understood as unconditional kindness, which is a constitutive feature of humanity.

Key words: pedagogy, philosophy of education, sociology of education, humanities, social sciences, sources, dialogue

Prima verba

W 2019 roku nakładem jednego z wydawnictw ukazała się książka profesora Aleksandra Nalaskowskiego, zatytułowana: *Kwieciński. Ostatnie Seminarium Czwartkowe*. Jest to pozycja, której żaden pedagog nie może po-

minąć. Książka ta, a właściwie książeczka, stanowi zapis rozmowy dwóch istotnych dla polskiej nauki jej przedstawicieli. Czując się związani intelektualnie i historycznie z obydwoma profesorami, będąc nawet (w różnym stopniu) ich uczniami, z uwagą przysłuchujemy się temu dialogowi. Postępując dalej, pragniemy nawiązać rozmowę na zasadzie interwału, który oznacza odległość między dwoma dźwiękami „o różnej wysokości, ale też współbrzmiącymi"[1].

Toruń ma piękne tradycje prowadzenia debat pomiędzy ludźmi o różnych przekonaniach i jednocześnie usilnie poszukujących porozumienia, jedności i pokoju. Najdoskonalszym tego przykładem, będącym do dziś wzorem do naśladowania, jest Colloquium Charitativum. Spotkanie, które odbyło się w 1645 roku z inicjatywy króla Władysława IV, z udziałem teologów katolickich, luterańskich i kalwińskich, którzy mimo różnic doktrynalnych usilnie poszukiwali zgody wzmacniającej troskę o pielęgnowanie braterstwa (*haritativun* od łac. *Caritas* – miłość) i zachowanie pokoju. Jak możemy przeczytać:

> Treścią rozmowy miało być bowiem ustalenie tego co łączy, zbadanie tego co wątpliwe, oraz przedyskutowanie tych rzeczy, które wydają się być sprzeczne z Pismem Świętym i świadectwem pierwotnego Kościoła[2].

To szczególne spotkanie zostało poprzedzone licznymi konsultacjami, przeprowadzanymi w celu jak najstaranniejszego przygotowania. Instrukcja królewska zalecała, aby nie stosować określenia dysputa (*disputare* – badać, spierać się), ponieważ nie chodziło o zwołanie „zgromadzenia dysputujących", lecz stworzenie warunków do pełnej życzliwości rozmowy. Przed rozpoczęciem tego spotkania apelowano, aby:

> (...) odrzucić wszelkie uprzedzenia, powstrzymać się od gwałtownych słów, od wzajemnego obrażania się, uszczypliwości czy też szyderstwa. Sposób prowadzenia spraw miał być podyktowany uczuciem szczerego, wzajemnego braterstwa, prawdziwej chrześcijańskiej miłości[3],

stąd nawiązanie to tego szczególnego wydarzenia, którego idea przyświeca rozmowie dwóch wybitnych współczesnych polskich pedagogów. Wartością dodaną tejże rozmowy stała się bardzo oryginalna publikacja, której ukazanie należy koniecznie zauważyć. Oto, mamy w polskiej literaturze pedagogicznej dzieło, które nie ma sobie (w ostatnich czasach) podobnego.

---

[1] J. Habela, *Słowniczek muzyczny*, Kraków 1977, s. 82.
[2] E. Piszcz, *Collegium Charitativum*, Znak, 1966, 11(150), s. 1490.
[3] Tamże, s. 1493.

Szczera rozmowa była impulsem wyzwalającym wymianę myśli dwóch toruńczyków. Każdy z nich posiada bogaty i niekwestionowany dorobek naukowy. Aleksander Nalaskowski już na wstępie zdradza intencję i prezentuje punkt wyjścia. Ta pierwsza wiąże się ze szczerym wyznaniem „chęci odbycia prywatnego, indywidualnego seminarium". Wypada zapytać: po co? By uzyskać odpowiedź: „Bo w końcu od kogo mają się profesorowie uczyć". Po takim *dictum* nie sposób nie dostrzec tutaj najlepszych sokratejskich wzorców dociekania prawdy za pomocą odbywającego się dialogu. Nie jest to dialog w zdeprawowanej formie, z jakim mamy często obecnie do czynienia, gdzie zazwyczaj chodzi o retoryczną żonglerkę, która do niczego nie prowadzi. Etymologicznie „*dia* – *logos*" to dwa słowa/słowa dwóch. Tutaj bardziej właściwe jest wykorzystanie rdzenia „*logos*" w polskim znaczeniu jako „sens, racjonalność, nauka"[4].

„Łączy nas to szczególne umiłowanie pedagogiki"[5]

Rozpoczynając tę niewielką analizę przestrzeni współczesnej pedagogiki na bazie rozmowy Profesorów, możemy na wstępie przywołać wyznanie Aleksandra Nalaskowskiego:

> Niemal wszystko nas dzieli: pochodzenie, ideologie, światopogląd, widzenie szkoły i systemu oświaty, język rozpraw, różnica wieku (16 lat), droga życiowa[6].

> Mamy tutaj przykład wzorcowego wręcz spotkania *dia* – logicznego w rozumieniu spotkania dwóch sensów. Nietrudno zauważyć, że przy różnicach między opisanymi powyżej dyskutantami, zwykle nie z rozmową będziemy mieć do czynienia, ale raczej z rozejściem się z hukiem, przy akompaniamencie wzajemnego pokrzykiwania na siebie. Zygmunt Kubiak sięgając do *Aforyzmów* Heraklita podkreśla, że w sprzecznościach występujących w rzeczywistości można dostrzec ukryty porządek:

> To co rozbieżne, schodzi się. Z tego, co różne, najpiękniejsza harmonia. Wszystko przez niezgodę powstaje. Nie pojmuję, że przeciwności zgadzają się. Taka jest harmonia przeciwstawnych krańców łuku i liry. Harmonia nie jawna od jawnej mniejsza[7].

Platońska anamneza (wszelkie poznanie i uczenie na przypominaniu polega) możliwa jest tylko na drodze dialogu, w którym następuje ujawnianie idei i ich powiązań. Platon z zamysłem tak konstruował swoje dialogi, aby

---

[4] M. Korolko, *Słownik kultury śródziemnomorskiej w Polsce*, Warszawa 2004, s. 361.
[5] A. Nalaskowski, Z. Kwieciński, *Ostatnie seminarium*, Kraków 2019, s. 6.
[6] Tamże.
[7] Z. Kubiak, *Literatura Greków i Rzymian*, Warszawa 2003, s. 128.

zostały w nich zaprezentowane przeciwieństwa i by móc dokonać weryfikacji tezy poprzez jej konfrontację z antytezą[8].

Nie jest tak, że książka dokumentuje spotkanie dwóch herosów cierpliwości, którzy chociaż wszystko ich różni, to mimo to zapierają się samych siebie i decydują na prowadzenie dialogu. A. Nalaskowski w swojej książce: *Ortodoksja i chaos* wspominał o konieczności śmiałego prezentowania, ścierania się odmiennych sposobów myślenia, różnych zapatrywań, sprzecznych podejść. Bo:

> Tekst musi prowokować, inaczej nie spełnia swojej funkcji. Powinien prowokować do myślenia, niezgody, zajadłej bądź łagodnej polemiki, rewolucji, krystalizowania się własnych poglądów etc.[9]

Tylko w wyniku polaryzacji może wydobyć się nowa energia. Środowiska naukowe mimo oficjalnych deklaracji „pięknego różnienia się" zwykle skrzętnie unikają takich sytuacji, które jeśli występują, odbierane są jako ataki personalne i brak ogłady. Efektem takiego działania, jak podkreśla A. Nalaskowski:

> Pedagogiczna poprawność stała się plagą pedagogiki i skutecznym hamulcem jej rozwoju[10].

„Maszynka do siekania informacji"[11]

Tym co łączyło był wzajemny szacunek (mimo różnic ideowych), umiłowanie pedagogiki jako nauki oraz umiłowanie Polski. Ale obecnie już nikt nie chce czerpać doświadczenia z przeszłości. Współczesność nie potrafi uczyć się na błędach innych, ale przyznaje się powszechnie człowiekowi prawo do wpuszczenia się w kanały odwiecznych, tych samych błędów. Stwierdzenie, że nie ma odwrotu, że się staczamy, to przyznać się do tego, że spora część spomiędzy nas powinna zająć odpowiednie miejsce w zakładach psychiatrycznych, gdyż szara substancja znacznie się już rozłożyła.

Paradygmaty naszego czasu, jakimi stały się intelektualizacja i racjonalizacja, nie oznaczają automatycznie, w porównaniu z poprzednimi epokami, wzrostu wiedzy życiowej, ale jedynie wiarę w to, że można wiedzieć wszystko, jeśli tylko się chce. Dla współczesnej nauki nie istnieją (w sensie ontologicznym) nieobliczalne wymiary świata, siły. Nauka, która wcześniej była drogą do Boga, sama stała się bóstwem, ale takim, które nie mówi nic o sensie świata. Nie daje bowiem odpowiedzi na podstawowe pytania: Co powinniśmy robić? Jak tworzyć swoje życie? A funkcjonariusze tejże, jak powiedział

[8] P. Kunzman, F-P. Burkard, F. Weidman, *Atlas filozofii*, Warszawa 1999, s. 41.
[9] A. Nalaskowski, *Ortodoksja i chaos*, Kraków 2013, s. 167.
[10] Tamże.
[11] A. Nalaskowski, Z. Kwieciński, *Ostatnie seminarium*, s. 11.

wiele lat temu ówczesny rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego Prof. Franciszek Ziejka w jednym z głośnych wywiadów:

> (...) przed paru laty głośna była autocharakterystyka jednego z profesorów Uniwersytetu Warszawskiego: „jestem dziwką". Czyli: wynajmuję się za pieniądze do innych prac. A uczelnia staje się jedynie gigantyczną fabryką usług intelektualnych. (...). To tragiczny paradoks, że praca naukowa, która winna być prowadzona przede wszystkim w celu poszukiwania prawdy, staje się (...) drogą do zdobycia dodatkowego zatrudnienia. Został naruszony kanon etyczny obowiązujący w środowisku. Coraz częściej dowiadujemy się o przywłaszczeniu cudzych wyników naukowych, to znów – o bezceremonialnym przejęciu pomysłów badawczych[12].

Problemy naukowych koncepcji pedagogiki to nieuświadomione dylematy między subiektywistyczną, nienaukową teorią wychowania człowieka, realizowaną dla określonych według antropologicznych wizji celów, a jedynie deskryptywną, nie służącą bezpośrednio wychowaniu, fenomenologią zjawisk wychowawczych, pretendującą do statusu dyscypliny naukowej – w pozytywistycznym rozumieniu tego pojęcia.

O ile w obszarze angielskojęzycznym wydaje się panować przekonanie, że wychowanie jest fenomenem natury psychicznej, społecznej i historycznej, a stąd jego analizą powinny zajmować się psychologia, socjologia, historia, czy filozofia, to na kontynencie europejskim nieustannie powraca spór o pedagogikę naukową. Obecny obraz pedagogiki wyrasta z tradycji neopozytywistycznej i podnoszony jest przede wszystkim przez przedstawicieli tak zwanej pedagogiki empirycznej, co prowadzi obszar jakim ona się zajmuje do intelektualnego zubożenia i totalnego eklektyzmu.

Rozpoczęło się to roszczeniem uwolnienia pedagogiki od filozofii, odrzucenia idei „specyficzności" pedagogiki, przyznawanej jej przez zwolenników uznawania „mieszanego", deskryptywno-normatywnego czy teoretyczno -praktycznego charakteru tej dyscypliny. Odstąpienie od wartościowania zjawisk wychowania na rzecz stwierdzania faktów wychowawczych oraz odejście od tendencji do reformowania praktyki i praktycznego stosowania rezultatów badań miały przyczynić się do sprostania wymaganiom naukowości.

„Byłoby głupotą nie przejść do źródła"[13]

Zdarzyło mi się [Z.R.] kiedyś przyłapać samego siebie na tym, że (być może) dla wzmocnienia mojego dobrego samopoczucia próbowałem utwier-

---

[12] A. Romanowski, *Uniwersytet na wolnym rynku. Rozmowa z rektorem UJ, prof. Franciszkiem Ziejką*, „Tygodnik Powszechny", 1999, 41, s. 4.

[13] A. Nalaskowski, Z. Kwieciński, *Ostatnie seminarium*, s. 5.

dzić się w przekonaniu, że to, o czym mówię studentom (odniesienia, przywołania, nawiązania, dygresje) w trakcie zajęć akademickich jest dla nich jasne, oczywiste i nie ma potrzeby za każdym razem zaczynać tłumaczenia poczynając od „budowy gwoździa". Wielokrotnie w takich sytuacjach moje optymistyczne nastawienie do poziomu oświecenia żaków pękało jak mydlana bańka w konfrontacji z rzeczywistością. Razu pewnego w grupie będącej wówczas kilka tygodni przed ukończeniem studiów magisterskich chciałem rozwinąć problem asymetrii występującej w ocenie zbrodni z czasów II wojny światowej dokonanej na Żydach w Jedwabnem (ofiary zapędzone do stodoły zostały żywcem spalone) oraz na Polakach na Kresach Południowo-Wschodnich, między innymi w Hucie Pieniackiej, gdzie również spalono żywcem zagnanych do stodoły ludzi. Wyczuwając intuicyjnie, że sprawa Jedwabnego będzie słuchaczom dobrze znana, uznałem, że wyjaśnienia wymagać będzie raczej mord dokonany na Kresach Wschodnich. Jednak, aby uzyskać potwierdzenie słuszności mojej intuicji, postanowiłem zapytać: „Proszę państwa, co to jest Jedwabne?". Odpowiedzią była cisza. 50 osób milczało „jak grób". Postanowiłem, aby zachęcić do zabrania głosu kogokolwiek, dać solenne gwarancje, że jeśli odpowiedź nie będzie trafna, odważny ma z mojej strony zapewnienie „nienaruszalności dobrego samopoczucia". Znalazła się jedna pani, która nieśmiało, półgębkiem wyszeptała: „Jedwabne, to coś takiego delikatnego, miłego w dotyku".

Migawka druga. Również na zajęciach ze studentami ostatniego semestru drugiego stopnia postanowiłem zadać pytanie, na które moim zdaniem studiujący w stolicy Wielkopolski nie powinni mieć problemu z odpowiedzią. Mianowicie zapytałem, czy mogliby wymienić nazwisko jakiegoś wielkiego pedagoga, żyjącego w przeszłości w Wielkopolsce? Na sali dała się słyszeć głucha cisza. Zatem, sformułowałem podpowiedź: „Ten pedagog uważany jest za jednego z najwybitniejszych twórców pedagogiki nowożytnej. Znów cisza, tyle że tylko bardziej kłopotliwa. Kolejna podpowiedź: „Żył prawie trzydzieści lat (z przerwami) w Lesznie, kto to taki?". Teraz już cisza jakby z krypty wzięta. Kolejna podpowiedź: „Napisał między innymi *Wielką Dydaktykę* oraz *Pampaedię*". Dalej nic. Pożałowałem tego, że rozpocząłem ten quiz. Bałem się sformułowania kolejnej podpowiedzi. Targany obawami i wątpliwościami jednak powiedziałem: „Na drugie imię miał Amos". Po tym jedna z pań niepewnie i nieśmiało właściwie nie odpowiedziała, tylko zapytała: „Czy to może chodzi o Komeńskiego?". Nie mogę powiedzieć, że kamień spadł mi z serca. Bardziej, że poczułem się jak „kamieni kupa", ruina, rozpad...

Dwa kadry, każdy odnoszący się do jakiegoś fragmentu przeszłości, która przecież ciągle jest w jakiś sposób obecna. Rzeczywistość współczesna

zawdzięcza swój obecny kształt jakimś przyczynom[14]. To wyraźnie nasuwa potrzebę powrotu do źródeł, do korzeni, do pierwotnych doświadczeń. Bardzo plastycznie przedstawił to Janusz Korczak, posługując się metaforą kopania studni:

> Gdy kopiesz studnię, zaczynasz robotę nie od głębokiego dna: poruszasz szeroko zrazu górną warstwę, odrzucasz ziemię, łopata za łopatą, nie wiedząc, co niżej, ile splątanych korzeni, jakie przeszkody i braki, ile uciążliwych zakopanych przez innych i przez ciebie, zapomnianych kamieni i różnych twardych przedmiotów.
> Decyzja powzięta, dosyć sił, by zacząć. A w ogóle, czy jest kiedy jaka robota skończona? Spluń w garść. Mocny chwyt łopaty. Śmiało!
> Raz, dwa, raz, dwa.
> – Boże dopomóż, dziaduniu! Co zamierzasz?
> Widzisz przecie. Szukam podziemnych źródeł, czysty, chłodny żywioł wody odgarniam i rozgarniam wspomnienia.
> – Pomóc ci?
> – O nie, kochanie ty moje, każdy to musi sam. Nikt nie pospieszy z wyręką ani nie zastąpi. Wszystko inne razem, jeśli zaufasz mi jeszcze i nie ważysz lekce, ale tę ostatnią moją robotę – ja sam[15].

Nie tylko w nauce można dostrzec (z różną siłą) artykułowaną potrzebę powrotu do początków. Odczuwana jest nostalgia za czymś, co zdaje się było gdzieś, kiedyś, a teraz tego nie ma i odczuwa się z tego powodu brak. Celnie zauważył M. Eliade:

> Zapomina się, że życie człowieka współczesnego roi się od mitów na w pół zapomnianych, od zdegradowanych hierofanii, od wytartych symboli. Nieustająca desakralizacja człowieka współczesnego wypaczyła treść jego życia duchowego nie niszcząc jednak wzorców jego wyobraźni: W sferach wymakających się kontroli trwa i żyje cała zdegradowana mitologia[16].

Jeden z tych głosów – upominający się o ład, szczęście, pełnię – ma za sobą wielowiekową tradycję. Mit Wieku Złotego, „rajskiego ogrodu", „wysp zaczarowanych", ma ciągle pewne miejsce w ludzkiej (pod)świadomości. Archetyp Raju jest stale obecny w przestrzeni ludzkiej tęsknoty za prawdą, dobrem i pięknem. Bronisław Baczko pisze, iż:

> (...) wielkie tęsknoty mityczne związane z Rajem przeniknęły całość świata naszej wyobraźni. Opowieść z Księgi Rodzaju jest nośnikiem nadzwyczaj silnego mitu naszej

[14] Tamże, s. 85.
[15] J. Korczak, *Pamiętnik*, Wrocław 1998, s. 12.
[16] M. Eliade, *Sacrum – mit – historia*, Warszawa 1993, s. 31.

kultury, który w jednej całościowej wizji łączy etos i kosmos oraz ukazuje antropogenezę jako składnik kosmogenezy[17].

Przeświadczenie o tym, że u początków udziałem wszystkich ludzi było doświadczenie szczęścia, jest mitem uniwersalnym, którego obecności można doszukać się we wszystkich kulturach. Mit Wieku Złotego w tradycji śródziemnomorskiej skrywa przekonanie, że początek jest jako nowość wszystkiego, wolny od tego co z upływającym czasem coraz bardziej wpływało na degenerację rodzaju ludzkiego. Oddalanie się od momentu początkowego coraz głębiej i intensywniej wywołuje psucie rzeczywistości[18].

Mircea Eliade zwraca uwagę, że w kulturach pierwotnych następowała doroczna celebracja początków. Obrzędowe powtarzanie kosmogonii miało powodować regenerację czasu obecnego poprzez ustanowienie nowego początku. Powrót do początku kończył niejako stary świat i zradzał nowy, wraz z całym przysługującym mu „wyposażeniem" (siłą, nowością)[19]. Tęsknota powrotu do początków, poszukiwanie „historii pierwotnej" jest bardzo żywa wśród elit intelektualnych „nowego świata".

Pragnienie powrotu do własnych początków, odzyskanie sytuacji pierwotnej oznacza także pragnienie rozpoczęcia wszystkiego od nowa, nostalgię za ziemskim rajem, w poszukiwaniu, którego przodkowie narodów amerykańskich przepłynęli Ocean Atlantycki[20].

Inspirujące jest wyznanie Józefa Wittlina, zawarte w przedmowie do trzeciego wydania jego tłumaczenia *Odysei* Homera, który „tłumaczy się" z kolejnego powrotu do translacji tego dzieła. Napisał:

Przekładanie utworów takich jak Odyseja można przyrównać do pracy pianisty, który przez całe życie dąży do idealnej interpretacji Bacha, Beethovena, Chopina, itd. Gdy w pełni tak zwanej dojrzałości artystycznej wydaje się mu, że osiągnął maksimum tego, na co go stać, i że lepiej już grać nie potrafi, nagle z pierwszą siwizną we włosach, odrywa, że jeszcze mu daleko do upragnionych szczytów.

A kilka wersetów wcześniej ujawnia tajniki swojego warsztatu:

(...) a ja wciąż siedzę i siedzę i grzybieję nad tym samym tekstem. Poprawiam go, wygładzam, szlifuję i nie mogę uznać za ostateczny[21].

---

[17] B. Baczko, *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, Warszawa 2002, s. 143.

[18] D. Śnieżko, *Mit wieku złotego w literaturze polskiego renesansu: wzory – warianty – zastosowania*, Warszawa 1996, s. 8-9.

[19] M. Eliade, *Sacrum – mit – historia*, s. 98-101.

[20] M. Eliade, *W poszukiwaniu historii i znaczenia religii*, Warszawa 1997, s. 126-127.

[21] J. Wittlin, *Przedmowa tłumacza do trzeciego wydania*, [w:] Homer, *Odyseja*, przekł. z greckiego Józefa Wittlina, Warszawa 1982, s. 7.

„Chodzi o bezwarunkową życzliwość, której obraz dał parokrotnie Jezus"[22]

Ta tęsknota powrotu do początków, poszukiwanie „historii pierwotnej", która jest żywa wśród elit intelektualnych wydaje się tęsknotą podobną do tej Archimedesa z Syrakuz: „Dajcie mi punkt podparcia, a poruszę Ziemię". W rozmowie Dwóch Pedagogów wprost dostrzegamy narzędzie, które może stać się kamieniem węgielnym pedagogiki. Pojawia się ono w analogii do uporządkowanej religijnie rzeczywistości, ale dodając jej jeszcze innych sensów, których większość nie dostrzega. Do sensów tych docieramy przez uważną lekturę zapisu rozmowy. Wprost pojawia się tutaj obraz pedagogiki, rozumianej jako ARCHITEKTURA ŻYCZLIWOŚCI. Nie chodzi bynajmniej, tak to rozumiemy, li tylko o przyjazne usposobienie. Zbigniew Kwieciński, kiedy wypowiada się o podstawowych zasadach budowania gmachu pedagogicznego, wymienia przyzwoitość i „miłość", czyli bezwarunkową życzliwość, która jest konstytutywną cechą człowieczeństwa. To właśnie ta postawa jest właściwym budulcem nauki, to na niej jako esencji humanizmu opiera się tak rozumiana teoria pedagogiczna. Czy chodzi o miłość bliźniego? Z. Kwieciński odpowiada:

> Tak, ale może nie absurdalna, np. że ktoś Cię wali bejsbolowym kijem i ty Go kochasz. Takie zachowanie jest niemożliwe, to nie o to tu chodziło, moim zdaniem, ale chodzi o bezwarunkową życzliwość, której obraz dał parokrotnie Jezus, np. przy wejściu do domu Samarytanina[23].

Wobec tego, tym co w naturalny sposób wydaje się stanowić fundament ARCHITEKTURY ŻYCZLIWOŚCI jest: rozumność, logiczność, abstrakcyjność, świadomość, skuteczność oraz optymalność. A więc: zdolność do wychodzenia „poza", zdolność do tworzenia poprawnego myślenia, zdolność do dociekania natury rzeczywistości i tworzenia wiedzy, zdolność do kontroli siebie w imię wyższych, bardziej korzystnych celów człowieczeństwa, co jest gwarancją w miarę trwałych, pozytywnych skutków w kontekście istnienia ideałów.

Taka budowla, która u swoich podstaw ma bezwarunkową życzliwość dokonuje krytycznej refleksji eliminującej przekaz, gdzie wcześniej walczyli ze sobą mitologiczni bogowie, a nad ich walką panował jedynie ślepy los. Bo przecież, jeżeli tylko taki wątek będzie podstawą konstruowania i rozumienia świata, staniemy w perspektywie podążania ślepą uliczką. Wtedy ludzie byliby zmuszeni wybierać między „nowoczesnymi bóstwami". Zatem, świat,

---

[22] A. Nalaskowski, Z. Kwieciński, *Ostatnie seminarium*, s. 8.

[23] Tamże.

gdzie pojawia się ŻYCZLIWOŚĆ jest charakterystyczny dla innej racjonalności, w której wymaga się częściowej „ofiary rozumu" i oparcia intelektu na Biblijnych przesłankach odraczających prymitywną racjonalność w jego rozumieniu. Takie działanie spośród całego spektrum nauki charakterystyczne staje się tylko i wyłącznie dla pedagogiki. Bo to właśnie pedagogika, jak twierdzi profesor Zbigniew Kwieciński:

> jest bodajże jedyną nauką, która jest zaangażowana na rzecz pewnej wrażliwości. Jej praktyka jest zaangażowana we wspomaganie rozwoju, opiekę nad różnego rodzaju ludźmi o specjalnych potrzebach, czyli niepełnosprawnych czy chorych[24].

Niestety, człowiek może przekazywać poczucie sensu już tylko w kontaktach prywatnych, dzięki wszechogarniającej poprawności politycznej. Wiele lat temu dostrzegł to M. Weber pisząc:

> To jest losem naszych czasów, że wraz z racjonalizacją i instytucjonalizacją, a więc z odczarowaniem świata, ostatnie i najsubtelniejsze wartości przeszły ze sfery publicznej albo do podziemnego królestwa mistycznego życia, albo do braterskiej relacji między jednostkami[25].

Bezwarunkowa życzliwość może wprowadzić w świat pedagogów „instrumentalistów" sporo zamieszania. Jako że naturalna będzie rezygnacja, a wręcz świadomość tego, że w świecie tej dyscypliny naukowej jest niemożliwością *bycie NEUTRALNYM*. Neutralność odsłania swoje oblicze jako złudzenie. Jednak w dalszym ciągu niektórym wydaje się, że to „złudzenia" są właśnie najbardziej widocznym elementem działania ludzkiego. Jednak nie da się ukryć, że to złudzenia w głównej mierze są produkowane przez tę dyscyplinę naukową, jaką jest pedagogika. Kategoria: „złudzenie" w języku polskim oznacza (wg *Słownika języka polskiego*): postrzeżenie zmysłowe zniekształcone lub błędne wobec obiektywnej rzeczywistości, wywołane zaburzeniami w działaniu zmysłów lub specyficznymi własnościami postrzeganych rzeczy; zwykle w liczbie mnogiej urojenie, mrzonka, ułuda, fałszywe wyobrażenie o czymś, o kimś.

Złudny postulat neutralności prowadzi do ubezwłasnowolnienia człowieka. Może on wynikać z dążenia mechanizmów biurokratycznych do rozrastania się oraz kontrolowania i ograniczania wszelkich inicjatyw humanizmu osadzonego w kulturze. Ta złudna neutralność, która w istocie staje się bronią ideologiczną, wprost blokuje źródło kultury, co jawnie prowadzi do niesprawiedliwości. Jak podkreślił w rozmowie z prof. Aleksandrem Nalaskowskim prof. Z. Kwieciński:

---

[24] Tamże, s. 9.

[25] M. Weber, *Wissenschaft als Beruf*, Berlin 1975, s. 36.

Niesprawiedliwość jest rzeczywiście pojmowana ideologicznie, bo jak można inaczej pojmować niesprawiedliwość. To nie jest teoria żadna, to jest pewna zasada ideologiczna, takie przekonanie, że jest niesprawiedliwe zablokowanie dostępu do kultury[26].

Tabela 1

Architektura życzliwości i jej elementy składowe

SKŁADOWE ARCHITEKTONICZNE	CHARAKTERYSTYKA ISTOTNYCH CECH ARCHITEKTURY ŻYCZLIWOŚCI	STAN FAKTYCZNY
ROZUMNOŚĆ	Zdolność do wychodzenia poza bezpośrednio dostępne doznania zmysłowe	Pozostanie na poziomie doznań zmysłowych, brak lub niechęć wychodzenia poza nie (powierzchowność w podejściu do treści nauczania)
LOGICZNOŚĆ	Zdolność do tworzenia poprawnego myślenia	Brak elementarnej poprawności wynikającej z niedostatku posiadania uporządkowanej wiedzy – brak wiedzy, ignorancja
ABSTRAKCYJNOŚĆ	Zdolność do dociekania natury rzeczywistości i tworzenia uogólnionej wiedzy	Brak wiedzy, idący w parze z ignorancją, prowadzi do zafałszowania faktycznego stanu rzeczywistości wraz z brakiem jej ogólnej wizji oraz niemożnością dotarcia do jej natury
ŚWIADOMOŚĆ	Zdolność do kontroli własnych emocji i odruchowych reakcji w imię wyższych, bardziej korzystnych dla człowieka i całego społeczeństwa, celów	Emocje jako podstawowy mechanizm regulujący formułowanie określonych celów, niekoniecznie związanych z oczekiwanymi pozytywnymi celami
SKUTECZNOŚĆ	W miarę trwały, pozytywny dla sprawcy skutek, przy osiągnięciu założonego celu	Nietrwałe, przelotne i nieprzewidywalne skutki podejmowanych działań, spontaniczność jako cecha charakterystyczna dla całokształtu zachowań
OPTYMALNOŚĆ	Preferowanie najwyższego rezultatu podejmowanych działań (idealizowanie – optymalizacja)	Rezultaty działań związane z sytuacją „na przetrwanie" – (byle) jakość

Na podstawie: M. Lewicka, *Czy jesteśmy racjonalni?* [w:] *Złudzenia, które pozwalają nam żyć. Szkice z psychologii społecznej*, red. M. Kofta, T. Szustrowa, Warszawa 1991, s. 15 n.; por. Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza,* Poznań – Olsztyn 2000, s. 233.

[26] A. Nalaskowski, Z. Kwieciński, *Ostatnie seminarium*, s. 35.

„Ta nasza pedagogika”[27]

W 1993 roku na konferencji zatytułowanej: „Teorie i ideologie pedagogiczne a strategie reform oświatowych” Zbigniew Kwieciński tak opisał naszą edukacyjną rzeczywistość „wspólnotową”:

> Działamy osobno, bez sojuszy. Rozerwane są więzi między nami, a także między władzą a administracją. Znów stoimy przed „dylematem więźnia” i koniecznością powzięcia „strategii kooperacji wbrew naturze”. Musimy współdziałać, aby przetrwać.

I dalej:

> Koncentrujemy się często na partykularnych zadaniach, na krótkoterminowych i najczęściej osobistych lub rodzinnych interesach najlepszego przetrwania katastrofy. Myślimy w kategoriach pasażerów „Titanica”, których zaskoczyła katastrofa, a zarazem świadomość, że dobrze przetrwa tylko niewielu[28].

Faktem jest, że w dyscyplinie naukowej, jaką stanowi pedagogika pojawił się kryzys. W sytuacji kryzysu człowiek występuje w podwójnej roli: jest jego sprawcą, ofiarą i zarazem jedynym możliwym wybawicielem. Co z tym faktem uczynić? Zaprojektować i zbudować ten gmach uwzględniając źródła, które są marginalizowane. Zatem, jeżeli oprzemy się na twardym gmachu duchowym człowieczeństwa, pojawi się projekt, kwintesencją którego stanie się edukacja, jak to napisał Zbigniew Kwieciński w swojej pracy: *Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia*:

> Edukacja jako ćwiczenie w otwartym dialogu, jako medium, jako składnik „społeczeństwa umawiającego się” jest warunkiem odblokowania rozwoju każdego i wszystkich aż do poziomu moralnego „uniwersalnej etyki mowy”, to jest zdolności do organizowania, wyrażania i obrony systemu wybranych realizowanych wartości moralnych. To jest też edukacja wedle nowego nurtu i humanistyczne wychowanie[29].

Czytając *Ostatnie seminarium*, nie mamy wątpliwości, że chodzi o pedagogikę wpisującą się w kategorię pojęciową *ekumene*. Ekumena – z języka greckiego *oikuméne* – to według *Słownika wyrazów obcych* obszar znanego świata zamieszkany przez ludzi; w przeciwieństwie do anekumena, gdzie tereny bezludne i niewykorzystane tworzą ten świat. Perspektywa aktywności intelektualnej pedagoga mogłaby przypominać sytuację rolnika opisywaną przez

---

[27] Tamże, s. 103.

[28] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000, s. 148.

[29] Z. Kwieciński, *Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia*, Wrocław 2011, s. 174.

R. Guardiniego, gdzie to rolnik, ziemianin, czy wojownik mogli umierać syci życiem, jak biblijny Abraham, gdyż:

> wypełnili przebieg swojego życia i ponad to nie pożądają niczego. Mogli więc na swój sposób osiągnąć ziemskie spełnienie, które czerpali z naiwnej jednoznaczności swoich treści życiowych. Inaczej kulturowych! On może być wprawdzie zmęczony życiem, ale nie syty życia w sensie spełnienia jego przebiegu. Jego perfekcjonizm zmierza bowiem w stronę nieograniczoności, podobnie jak perfekcjonizm dóbr kultury. Im bardziej dobra kultury i cele samorealizacji różnicują i multiplikują się, tym mniejsza staje się cząstka, którą jednostką może jako pasywny, przyjmujący, aktywnie jako współtwórca, ogarnąć w ciągu jednego, skończonego życia[30].

BIBLIOGRAFIA

Baczko B., *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, Warszawa 2002.

Eliade M., *Sacrum – mit – historia*, Warszawa 1993.

Eliade M., *W poszukiwaniu historii i znaczenia religii*, Warszawa 1997.

Guardini R., *Gesammelte Aufsatze zur Religionssoziologie*, tom 1, Tubingen 1978.

Habela J., *Słowniczek muzyczny*, Kraków 1977.

Korczak J., *Pamiętnik*, Wrocław 1998.

Korolko M., *Słownik kultury śródziemnomorskiej w Polsce*, Warszawa 2004.

Kubiak Z., *Literatura Greków i Rzymian*, Warszawa 2003.

Kunzman P., Burkard F-P., Weidman F., *Atlas filozofii*, Warszawa 1999.

Kwieciński Z., *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000.

Kwieciński Z., *Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia*, Wrocław 2011.

Lewicka M., *Czy jesteśmy racjonalni?* [w:] *Złudzenia, które pozwalają nam żyć. Szkice z psychologii społecznej*, red. M. Kofta, T. Szustrowa, Warszawa 1991.

Nalaskowski A., *Ortodoksja i chaos*, Kraków 2013.

Nalaskowski A., *Pedagogiczne zwierzątko. Fenomen niewiedzy*, Kraków 2015.

Nalaskowski A., Kwieciński Z., *Ostatnie seminarium*, Kraków 2019.

Piszcz E., *Collegium Charitativum*, Znak, 1966, 11(150).

Romanowski A., *Uniwersytet na wolnym rynku. Rozmowa z rektorem UJ, prof. Franciszkiem Ziejką*, „Tygodnik Powszechny", 1999, 41.

Śnieżko D., *Mit wieku złotego w literaturze polskiego renesansu: wzory – warianty – zastosowania*, Warszawa 1996.

Weber M., *Wissenschaft als Beruf*, Berlin 1975.

Wittlin J., *Przedmowa tłumacza do trzeciego wydania*, [w:] Homer, *Odyseja*, przekł. z greckiego Józefa Wittlina, Warszawa 1982.

[30] R. Guardini, *Gesammelte Aufsatze zur Religionssoziologie*, tom 1, Tubingen 1978, s. 570.

Zbyszko Melosik
ORCID 0000-0002-7802-3152

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KRADZIEŻ DLA PRZYJEMNOŚCI: *„SHOPLIFTING"* I *„JOYRIDING"*

Abstract. Melosik Zbyszko, *Kradzież dla przyjemności: „shoplifting" i „joyriding"* [Theft for Pleasure: "Shoplifting" and "Joyriding"]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 31-48. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.3

The article analyses two kinds of theft for pleasure: shoplifting and joyriding. Both are connected with stealing which is not aimed at getting money or fulfilment of real-life needs. The origin of both can be found in orientation, especially of young people, towards risky behavior, excitement and achieving status as well as visibility in the peer group. Shoplifting is more typical of women, who steal items like cosmetics or underwear for personal use. During joyriding, young men from lower classes want to express their masculinity. They steal cars to ride without any specific aim and ultimately destroy the vehicles. These phenomena are considered against the background of changes in contemporary culture and especially the content disseminated by mass media.

Key words: theft, shoplifting, joyriding, pleasure

Zjawisko kradzieży kojarzy się nam bez wątpienia – na poziomie zdrowego rozsądku – przede wszystkim z dążeniem do uzyskania bądź środków finansowych, bądź zasobów/produktów niezbędnych do życia. Artykuł mój poświęcony jest kradzieży dla przyjemności, przy czym owa przyjemność przyjmuje tutaj dwie formy. Pierwsza to przyjemność związana z samym aktem kradzenia, druga – przyjemność osobistego wykorzystania skradzionych produktów/przedmiotów.

Badacze analizujący kradzież dla przyjemności odwołują się do idei hedonizmu i myśli Jeremy'ego Benthama. Podejście hedonistyczne zakłada, że dla większości ludzi głównym celem życia jest uzyskanie przyjemności. I temu właśnie celowi podporządkowują swoje działania. Niekiedy są przy tym tak zdeterminowani, że przekraczają w nich zasady społeczne i prawo.

Zwykle jednak u źródeł ich decyzji leży „hedonistyczna kalkulacja", której istotą jest konfrontacja dążenia do przyjemności z racjonalną oceną kosztów, poniesionych w przypadku wykorzystania niedozwolonych metod czy środków. Złamanie bowiem prawa, także dla uzyskania przyjemności, przynosi bardzo nieprzyjemne konsekwencje, z możliwością kary więzienia włącznie[1]. A jednak ludzie decydują się na łamanie prawa – także wyłącznie w celu uzyskania przyjemności. W kryminologii wyróżnia się nawet kategorię „przestępstw dla przyjemności"[2].

Albert Cohen twierdzi nawet, moim zdaniem przesadnie, że – jak ujmują to Anthony Walsh i Craig Hemmens – „większość zachowań kryminalnych osób pochodzących z niższych klas społecznych (…) stanowi wyraz (…) hedonizmu", uzyskania „natychmiastowej gratyfikacji, bez analizy trwających dłuższy czas konsekwencji"[3].

W moim tekście podejmę próbę analizy dwóch typów działań przestępczych, których istotą jest uzyskanie przyjemności. Pierwszy z nich to „*shoplifting*" – kradzieże sklepowe dla przyjemności, drugi to „*joyriding*" – jeżdżenie dla przyjemności skradzionym wcześniej samochodem. Wybrałem przy tym takie kategorie przestępstw dla przyjemności, z których jedna jest typowa dla dziewcząt/kobiet, a druga dla chłopców/mężczyzn.

Kradzieże sklepowe, jak wskazują statystyki, są zjawiskiem bardzo powszechnym i o długich tradycjach. Uwagę opinii publicznej zwróciły one w XIX wieku, kiedy to kobiety z wyższych klas zostały złapane na kradzieży w sklepach, co wzbudzało wówczas powszechną sensację[4]. Nie będę tutaj szczegółowo rekonstruował historii tego zjawiska, ale podam tylko kilka przykładów z końca XIX i początku XX wieku. Uważa się, że kradzieże sklepowe były w tamtym okresie konsekwencją uzyskania przez kobiety niezależności w samodzielnym poruszaniu się po nowo powstałych przestrzeniach sklepowych, w których wystawiano na sprzedaż atrakcyjne przedmioty[5]. W literaturze podaje się przykład kobiety, którą aresztowano w wigilię 1877 roku w dzielnicy Brooklyn w Nowym Jorku. Okazało się, że skradła w różnych sklepach sześć par rękawiczek, trzy jedwabne chusty, dwie butelki wody kolońskiej, dwie bransoletki i jedną cygarniczkę[6].

---

[1] A. Walsh, C. Hemmens, *Introduction to Criminology: A Text/Reader*, Los Angeles 2008, s. 77.

[2] M. Albert, *Realizing Hope: Life Beyond Capitalism*, Black Point, 2006, s. 127.

[3] Por. A. Walsh, C. Hemmens, *Introduction to Criminology*, s. 114.

[4] *Encyclopedia of Behavioral Neuroscience*, red. G. Koob, M. Le Moal, R. Thompson, London 2010, s. 118.

[5] I. Semilić, *Female Criminality, Class, and Deviance During the Rise of the Twentieth Century Department Store*, LSE Law Review, 2016, adres internetowy: http://eprints.lse.ac.uk/88092/1/Selimi%C4%87_2016.pdf, s. 5.

[6] K. Segrave, *Shoplifting: A Social History*, Jefferson 2001, s. 7.

W przypadku kobiet z niskich klas społecznych kradzieże sklepowe wynikały z dążenia do posiadania rzeczy, na które nie mogły sobie pozwolić, z uwagi na brak środków finansowych[7]. Kobiety z tych klas, podobnie jak też pracujące w „nowych zawodach" (np. sekretarki), pragnęły wówczas posiadać tożsamość „nowoczesnej kobiety", której integralnym elementem był atrakcyjny strój. Bycie modnie ubraną stanowiło także atrybut i ekspresję niezależności. Kiedy nie mogły sobie pozwolić na nowe stroje, to po prostu próbowały je ukraść[8].

Ina Semilić pokazuje w niezwykle interesujący sposób zjawisko kradzieży sklepowych dokonywanych w tamtym okresie przez kobiety dobrze sytuowane, których stan finansów pozwalał na zakup kradzionych produktów; wśród niektórych z nich wystąpiło nawet „szaleństwo kradzieży", nazywane kleptomanią. Kleptomanię postrzegano w kontekście „impulsu nie do pohamowania", a zwykle jako wyraz podporządkowania się kobiety jej fizjologii[9]. Często, w przypadku sądowej obrony kobiet z wyższych sfer, które dokonały kradzieży sklepowej, eksponowano ich „niestabilność" umysłową i emocjonalną oraz typową dla kobiet „nieodpowiedzialność", jak również brak równowagi hormonalnej[10].

Również Kerry Segrave podaje, że pod koniec XIX wieku uważano w Ameryce, że kobieta z wyższych sfer, która dokonała kradzieży w sklepie jest „prawnie i moralnie niewinna", ponieważ jej zachowanie było „kompulsywne" i nieodłącznie związane z cechami jej płci, w szczególności uwarunkowaną biologicznie niestabilnością emocjonalną[11]. Były one traktowane jako ofiary swojej kobiecości. Co ciekawe, kobiety z niskich klas popełniające kradzieże sklepowe postrzegano jako typowe kryminalistki i w sądach były traktowane jak mężczyźni. Nie łączono ich przestępstwa z cechami kobiecości[12]. Kerry Segrave podaje, że pod koniec XIX wieku kobiety z niskich klas skazywano za kradzieże sklepowe na lata więzienia, co było to nie do pomyślenia w odniesieniu do kobiet z wyższych sfer[13].

Zdaniem Iny Semilić, w przypadku kobiet z wyższych klas kradzieże sklepowe mogły stanowić w okresie przełomu dekad XIX i XX ekspresję ich frustracji z powodu finansowego uzależnienia od męża, roli „bezczynnej pani domu" i dążenia do tożsamościowego „zdefiniowania się"[14]. Obliczano przy

---

[7] I. Semilić, *Female Criminality, Class*, s. 8.
[8] Tamże, s. 13.
[9] Tamże, s. 2, 16.
[10] Tamże, s. 19, 25.
[11] K. Segrave, *Shoplifting*, s. 18, 25.
[12] I. Semilić, *Female Criminality, Class*, s. 20, 21.
[13] K. Segrave, *Shoplifting*.
[14] I. Semilić, *Female Criminality, Class*, s. 8.

tym, że tylko jedna kobieta na dziewięć, które dokonały kradzieży sklepowej pod koniec XIX wieku, była zawodową złodziejką[15]. Również obecnie tylko część kobiet angażujących się w kradzieże sklepowe to profesjonalistki, które postrzegają je jako źródło dochodu i wręcz zawód wymagający kompetencji zarówno technicznych, jak i mentalnych[16].

W odróżnieniu od profesjonalnych złodziejek dokonujących kradzieży sklepowych dla utrzymania się, amatorki kradną dla „samych siebie", dla przyjemności posiadania lub „pokazania się". Czasami wchodzą do sklepu i nie mają żadnej intencji, aby cokolwiek ukraść, ale potem czynią to pod wpływem impulsu (niekiedy taki proceder jest definiowany wręcz jako „kradzież przedmiotów ze sklepu bez istotnego czynnika motywującego"[17]).

Obecnie zjawisko kradzieży sklepowych przybrało ogromne rozmiary, narażając firmy i właścicieli sklepów na bardzo duże straty. I chociaż w liczbach bezwzględnych więcej przestępstw tego typu popełniają mężczyźni, to uwagę zwraca fakt, iż duża część przestępczości kobiet odnosi się właśnie do kradzieży w sklepach[18], jakkolwiek posiadane dane są w tym zakresie fragmentaryczne. Oto kradzieże, w tym także sklepowe oraz oszustwa finansowe, stanowią w USA około 20% przyczyn aresztowań kobiet i tylko 7% aresztowań mężczyzn[19]. Z kolei, w australijskim stanie Victoria w latach 2008-2009 najczęstszą przyczyną zatrzymań kobiet były właśnie kradzieże sklepowe (1927 przypadków, co stanowiło 37,2% wszystkich aresztowań; w latach 1995-1996 było to 44,7%), a w przypadku mężczyzn – różne formy napadu/napaści (6561 przypadków)[20]. Aż 38% wszystkich aktów oskarżenia skierowanych przeciwko kobietom w Anglii i Walii w 2017 roku odniosło się do kradzieży sklepowych (w przypadku mężczyzn – 17%)[21]. W Austrii w roku 2010 kobiety były sprawczyniami 41% wszystkich przypadków kradzieży sklepowej, a tylko 21% wszelkiego rodzaju popełnionych przestępstw[22]. Podkreśla się przy tym, że im bardziej poważne przestępstwo, tym większy procentowy udział mężczyzn, a przestępstwa kobiet związane są często z pełnionymi przez nie

[15] Tamże, s. 11.

[16] G.A. Caputo, A. King, *Shoplifting: Work, Agency, and Gender*, Feminist Criminology, 2011, 6, 3, s. 172-173.

[17] *Encyclopedia of Behavioral Neuroscience*, s. 118.

[18] E. Gavrilova, N. Campaniello, *Uncovering the Gender Participation Gap in the Crime Market*, 2015, Discussion Paper No. 8982, adres internetowy: http://ftp.iza.org/dp8982.pdf, s. 2.

[19] *Encyclopedia of Gender and Society*, tom 1, red. J. O'Brien, Thousand Oaks 2009, s. 172.

[20] K. Gelb, *Gender Differences in Sentencing Outcomes*, Melbourne 2010, s. 5 i 8.

[21] *Statistics on Women and the Criminal Justice System*, Ministry of Justice, UK, 2018, adres internetowy: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/759770/women-criminal-justice-system-2017.pdf, 2018, s. 7.

[22] H. Hirtenlehner i in., *Juvenile Shoplifting Delinquency. Findings from an Austrian study, SIAK-Journal*, Journal for Police Science and Practice, International Edition, 2014, 4, s. 17.

rolami społecznymi. Zakupy zawsze były łączone z kobietami; stanowiły ich domenę[23].

Kradzieże sklepowe wraz z oszustwami finansowymi na małą skalę w Stanach Zjednoczonych określane są mianem przestępstw typu „pink-collar" („różowych kołnierzyków"[24]), popełnianych przez kobiety pracujące w zawodach o niskim prestiżu i płacy (zwłaszcza urzędniczek niskiego szczebla i kasjerek, ale także nauczycielek i pielęgniarek). Działania takie nie są związane z używaniem przemocy fizycznej, które cechuje wiele przestępstw popełnianych przez mężczyzn[25].

Brian T. Smith podkreśla, że najczęściej w sklepach kradzione są „gorące", „atrakcyjne", dające przyjemność produkty[26], niekiedy relatywnie drogie, wręcz luksusowe, niewielkie, dzięki czemu łatwiej można je wynieść ze sklepu. Częściej kradnie się produkty będące właśnie „na topie" i szeroko reklamowane. Dotyczy to także nastolatek i nastolatków z grup nisko stojących w hierarchii społecznej, kradnących rzeczy luksusowe, a nie rzeczy „pierwszej potrzeby", konieczne do przetrwania[27]. Również inni autorzy zwracają uwagę, że znacznie częściej kradnie się przedmioty dające osobistą przyjemność (np. laptopy), niż towary funkcjonalne (np. lodówki)[28].

Przy tym, młodzi mężczyźni kradną przedmioty mające podkreślić ich (zazwyczaj pozorny) status finansowy, podczas gdy kobiety takie, które pokażą ich młodość, atrakcyjność fizyczną i seksualną[29] (Catherine A. Bourgeois i in. stawiają tezę, że kradzieże sklepowe wpisują się w wewnątrzpłciową rywalizację o pozycję i atrakcyjność w grupie[30]). W przypadku mężczyzn dotyczy to na przykład posiadania luksusowych zegarków czy telefonów komórkowych, a w przypadku kobiet – kosmetyków[31]. Badania wykazują, że kobiety są zainteresowane kradzieżą bardziej osobistych produktów niż mężczyźni[32]. Niezwykle często młode kobiety kradną kosmetyki pozwalające

---

[23] H. Hirtenlehner i in, *Explaining the Gender Gap in Juvenile Shoplifting: A Power-Control Theoretical Analysis*, Deviant Behavior, 2014, 35, 1, s. 41.

[24] Por. też A. Gromkowska-Melosik, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego. „Różowe kołnierzyki" i paradoksy rynku pracy*, Studia Edukacyjne, 2013, 25.

[25] S. Taylor, *Crime and Criminality: A multidisciplinary approach*, London 2016, s. 360.

[26] B.T. Smith, *Understanding shoplifting of fast-moving consumer goods: an application of the CRAVED model*, Security Journal, 2014, Criminal Justice Faculty Publications, University of New Haven, adres internetowy: https://core.ac.uk/download/pdf/214330195.pdf, s. 3.

[27] C.A. Bourgeois, G. Reid, M.L. Fisher, *The Five Finger Discount: Shoplifting as a Reproductive Strategy for Increasing Mate Value*, Human Ethology, 2019, 34, s. 85.

[28] Por. K.J. Bowers, S.D. Johnson, *Understanding theft of „Hot Products", Center for Problem-Oriented Policing*, The U.S. Department of Justice, 2013, adres internetowy: https://popcenter.asu.edu/sites/default/files/tools/PDFs/Understanding_Theft_Hot_Products.pdf, s. 9.

[29] Por. C.A. Bourgeois, G. Reid, M.L. Fisher, *The Five Finger Discount*, s. 85.

[30] Por. tamże.

[31] Por. tamże.

[32] *Encyclopedia of Gender and Society*, tom 1, s. 173.

na upiększenie ciała, a w szczególności twarzy, która jest najbardziej widomą oznaką młodości i piękna: pomadki, konturówki do ust, błyszczyki do ust, pomadki powiększające usta, cienie do powiek, tusz do rzęs, sztuczne rzęsy, korektory pod oczy, rozświetlacze skóry i kremy. Jednakże, kradną również perfumy, biustonosze i majtki oraz seksowne koszulki nocne[33].

Z kolei, według Tammy L. Anderson,

> wzory kradzieży sklepowej kobiet i mężczyzn odzwierciedlają ich (…) tożsamości i zachowania; to znaczy kobiety zwykle kradną stroje, biżuterię (…), a mężczyźni mikroelektronikę[34].

Nie będę tutaj analizował metod stosowanych w kradzieży sklepowej, tylko przytoczę nieco humorystyczne, gdy przywołamy wyobraźnię, słowa, które napisał Kerry Segrave:

> Metody (…) nie zmieniły się w ciągu ostatnich stu lat. Na początku XX wieku jedną z nich było przymierzanie nowego stroju (…) i następnie wyjście ze sklepu, pozostawiając stare rzeczy"[35].

Przyjemność posiadania stanowi jedno ze źródeł kradzieży sklepowych. Pisałem jednak na wstępie niniejszego tekstu, iż najczęściej przyjemności dostarcza sam akt kradzieży. Oto, badania wykazały, że w trakcie kradzieży w sklepie im większe istnieje ryzyko przyłapania i sankcji, tym większa przyjemność z kradzieży, tym większa ekscytacja. Z kolei, im większa przyjemność i ekscytacja, tym mniejsza obawa przed wstydem w przypadku przyłapania[36]. Przy czym, z każdą kolejną kradzieżą przyjemność jest większa[37]. Także Gail A. Caputo podkreśla, że kradzież sklepowa, która przynosi powodzenie jest źródłem „psychicznej przyjemności, ekscytacji"[38] (złodzieje sklepowi są niekiedy nazywani „poszukiwaczami ekscytacji"[39]). Kradzież sklepowa sama w sobie jest źródłem gratyfikacji.

Miller wyjaśnia część zachowań kryminalnych motywem „gry". Dotyczy to także kradzieży sklepowych, które stanowią z perspektywy sprawców „ekscytującą grę", a nie przestępstwo. Ta ekscytacja związana jest z popeł-

---

[33] Por. C.A. Bourgeois, G. Reid, M.L. Fisher, *The Five Finger Discount*, s. 87-88.

[34] T.L. Anderson, *A twenty-first century look, at gender, drug use and theft*, [w:] *Routledge International Handbook of Crime and Gender Studies*, red. C.M. Renzetti, S.L. Miller, A.R. Gover, London 2013, s. 186.

[35] K. Segrave, *Shoplifting*, s. 15.

[36] A. Walsh, C. Hemmens, *Introduction to Criminology*, s. 131.

[37] Tamże.

[38] G.A. Caputo, *Out in the Storm*, s. 6.

[39] S. Dabil, *Shoplifting in Riyadh, Saudi Arabia*, World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Humanities and Social Sciences, 2009, 3, 12, s. 2095.

nieniem kradzieży samym w sobie, posiadaniem przedmiotu, który chce się ukraść i niepewnością tego, „co się zdarzy" (pytanie „co będzie, jak mnie złapią?"). Jest to forma hazardu[40].

W przypadku młodzieży kradzieże sklepowe mają często charakter rówieśniczy. Istotą jest tutaj „pragnienie zaimponowania rówieśnikom lub poszukiwanie wspólnych przygód"[41]. Młodzi ludzie lubią podejmować ryzyko, także wspólnie. Posiadanie kolegów i koleżanek, które dokonują kradzieży sklepowych ma bardzo istotny wpływ na angażowanie się w przestępstwo i gotowość do podejmowania ryzyka[42]. Kradzieże sklepowe odnoszą się tutaj także do wspólnego spędzania wolnego czasu, wspólnego poszukiwania ekscytacji i szukania antidotum na nudę[43]. Współcześnie wyłaniający się styl życia, zorientowany na

> radość z życia, poszukiwanie ekscytacji i rozrywki sprzyja podejmowaniu przez nastolatków kradzieży sklepowych, przy czym, co może zdumiewać, nie aktywność w tym zakresie nie jest związana z ich społeczno-ekonomicznym pochodzeniem[44].

Młodzież ze wszystkich grup społecznych socjalizowana jest bowiem w coraz bardziej popularną „kulturę ryzyka". Jak napisałem w jednej z moich książek:

> Oto bowiem w kulturze współczesnej występuje zjawisko, które mógłbym nazwać obawą przed monotonnym życiem. Z dominujących przekazów medialnych młodzi ludzie uzyskują przekonanie, że ich „obowiązkiem" jest nie tylko sukces finansowo -zawodowy, ale także orientacja na (…) maksymalizację wrażeń. Nie ulega wątpliwości, że ekscytacja i ryzyko (…) są dobrze sprzedającym się towarem – szczególnie w przekazach medialnych. Ludzie szukają sposobów na „skok adrenaliny", jednak większość z nich stoi przed trudnym zadaniem. Niewielu ma takie kompetencje osobowościowe i fizyczne, które pozwalają na „wejście w realną e**X**tremalność". Nie są dość sprawni fizycznie lub nie mają odwagi, aby zdobywać Czomolungmę (ani nawet Czerwone Wierchy), aby opłynąć jachtem świat dookoła (a nawet – aby wypłynąć nim na środek najbliższego jeziora)... Nie mają tyle samozaparcia, aby poświęcić swój czas i wysiłek na zdobycie kompetencji taternika, skoczka spadochronowego... Cóż więc pozostaje? Większość z nich przeżywa ekscytujące doznania „substytutowo" poprzez identyfikowanie się z życiem bohaterów ulubionych seriali, wydarzeniami, które przeżywają celebryci, gwiazdy świata muzyki, mody, sportu i filmu. Inni „preparują" ekstremalność we „własnym mózgu". Sięgają po narkotyki, które przesuwają „granicę

---

[40] Por. D.P. Walsch, *Shoplifting: Controlling a Major Crime*, London 1978, s. 41-42.

[41] H. Hirtenlehner i in, *Explaining the Gender Gap in Juvenile Shoplifting*, s. 46.

[42] Tamże.

[43] Tamże, s. 54.

[44] G. Prayag, T.D. Juwaheer, *Exploring Teenager Shoplifting Motivations and Perceptions of Detterence Measures – A case Study of Mauritius*, University of Mauritius Research Journal, 2009, 15, s. 47.

ekstremalności" do granic „życia i śmierci". Albo podejmują przypadkowe kontakty seksualne, grożące niebezpiecznymi dla zdrowia i życia chorobami[45].

W tym kontekście, kradzieże sklepowe stanowią względnie łatwą do zorganizowania i ekscytującą formę odpowiedzi na wyzwania stawiane przez „kulturę ryzyka" i orientację na „skok adrenaliny". Jak ujmuje to Keith Hayward, wiele osób wykorzystuje – pod presją kultury współczesnej – ryzyko jako „kontrolowane poczucie utraty kontroli"[46].

W niektórych przypadkach kradzieże sklepowe stanowią reakcję na depresję, niskie poczucie własnej wartości lub doświadczany w życiu stres. Często sprawców takich kradzieży cechuje wysoki poziom neurotyczności[47]. I zapewne z tych powodów kradzieży sklepowych dokonują niekiedy osoby bardzo bogate i znane. Podam tylko dwa przykłady. W grudniu 2001 roku należąca do elity Hollywood piękna celebrytka i aktorka Winona Ryder, laureatka wielu prestiżowych nagród filmowych, została aresztowana za kradzież produktu wartego 5000 dolarów (wyjaśniane to było jej uzależnieniem od narkotyków)[48]. Z kolei znana aktorka i piosenkarka Lindsay Lohan ukradła w roku 2011 warty 2500 dolarów naszyjnik[49].

Kradzieże sklepowe stanowią jedną ze spektakularnych form dokonywania przestępstw, których istotą jest szeroko rozumiana przyjemność. W drugiej części mojego artykułu podejmę próbę rekonstrukcji zjawiska kradzieży samochodów w celach rozrywkowych, czy może, aby trafniej to ująć – dla przyjemności jazdy kradzionym samochodem („*joyriding*").

Tradycja kradzieży samochodów sięga początków ich istnienia, a w drugiej dekadzie XX wieku zjawisko to nabrało charakteru powszechnego. Jak napisano w roku 1913 w jednym z artykułów prasowych: „w Kalifornii samochody są kradzione z najbardziej widocznych miejsc, z popularnych parkingów, sprzed budynków publicznych"[50]. Współcześnie wyróżnia się trzy typy takiej kradzieży: dla zysku, z potrzeby przemieszczania się, dla celów rozrywkowych. Swoją uwagę skoncentruję na typie trzecim, którego istotą

[45] Por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, rozdział: „Tożsamość typu supermarket i (pop)rekonstrukcje stylu życia młodzieży", s. 163-164.

[46] K. Hayward, *The vilification and pleasures of youthful transgression*, [w:] *Youth Justice: Critical Readings*, red. J. Muncie, G. Hughes, E. McLaughlin, London 2002, s. 5.

[47] L. Day i in., *Psychological predictors of self-reported shoplifting*, Psychology, Crime & Law, 2000, 6, 1, published online, January 2008, s. 72, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/233134599_Psychological_predictors_of_self-reported_shoplifting

[48] T.L. Anderson, *A twenty-first century look*, s. 182.

[49] *18 Celebrities Who Have Been Caught Shoplifting*, Ranker, June 14, 2019, adres internetowy: https://www.ranker.com/list/celebrities-who-have-been-caught-shoplifting/celebrity-lists

[50] K. Segrave, *Parking Cars in America*, s. 6.

jest rozrywkowe krążenie skradzionym samochodem, zwykle bez celu i przeznaczenia, wyłącznie dla przyjemności.

Pojęcie *„joyriding"* w Stanach Zjednoczonych pojawiło się na początku XX wieku, a w Anglii w roku 1912[51]. Źródła podają, że w ciągu trzech tylko letnich tygodni 1936 roku skradziono z parkingów w Los Angeles 380 samochodów, z których znacząca część była wykorzystana przez młodych złodziei wyłącznie dla rozrywkowej jazdy[52]. Na początku – jak pisała Karen Lumsden analizując przypadek Irlandii Północnej lat trzydziestych XX wieku – złodzieje samochodów w celach rozrywkowych wywodzili się ze wszystkich grup społecznych, a wielu z nich z rodzin bogatych i wpływowych. „Tak więc przestępstwo było umotywowane głównie dążeniem do (…) wykazania się przy udziale innych mężczyzn"[53]. Istotą była tutaj jazda dla przyjemności. Również wyniki badań z roku 1989, przeprowadzone w Montrealu, wykazały, że motywy kradzieży samochodu przez młodocianych były wyłącznie hedonistyczne[54] (badania stwierdzają, że także kradzież dobrej klasy rowerów ma u swoich źródeł często uzyskanie przyjemności jeżdżenia nimi[55]).

„Joyriding" jest aktywnością podejmowaną niemal wyłącznie przez mężczyzn, zaś kobiety działają w tej przestrzeni wyjątkowo i stanowi to ważny kontekst tego zagadnienia. Dla młodych mężczyzn – jak wynika to z badań australijskich – „kradzież samochodu stanowi ekspresję ich męskości, a niebezpieczeństwo, hałas, szybkość i ekscytacja mają dla nich w dużej mierze wręcz fizyczny i «seksualny» charakter". Dotyczy to przede wszystkim mężczyzn ze środowisk zmarginalizowanych, nie posiadających stałych dochodów i odczuwających z tego powodu frustrację. Dla nich „przestępstwo, takie jak kradzież samochodu stanowi (…) udowodnienie, iż rzeczywiście są mężczyznami". Uważa się, że „nie jest możliwe zrozumienie wysokich wskaźników przestępstw w kontekście samochodu bez uprzedniego zrozumienia męskości"[56].

Claire Corbett pisze z kolei, iż dla młodych mężczyzn ze zmarginalizowanych ekonomicznie grup w Wielkiej Brytanii „kradzież samochodów stała się (…) częścią zwykłego zrutynizowanego stylu życia"[57]. Przywołać można także poglądy Christophera W. Mullinsa oraz Michaela G. Cherbonneau.

---

[51] K. Lumsden, *Boy Racer Culture: Youth, Masculinit ynad Deviance*, London 2013, s. 25.

[52] K. Segrave, *Parking Cars in America*, s. 101.

[53] K. Lumsden, *Boy Racer Culture*, s. 25.

[54] P.-O.H. Wikström, *Urban Crime, Criminals, and Victims: The Swedish Experience in an Anglo-American Comparative Perspective*, New York 1991, s. 94.

[55] S.D. Johnson, A. Sidebottom, A. Thorpe, *Bicycle Theft, Center for Problem-Oriented Policing*, The U.S Department of Justice, Washington 2008, s. 14.

[56] Por. E. Ogilvie, M. Lynch, *Gender, Race and Crime in Australia*, [w:] *The Cambridge Handbook of Australian Criminology*, red. A. Graycar, P. Grabosky, Cambridge 2002, s. 201.

[57] C. Corbett, *Car Crime*, Cullumpton 2003, s. 56.

I oni zwracają uwagę, że kradzież samochodu jest często wyrazem ekspresji męskości, szczególnie kiedy nie następuje po tym jego sprzedaż, lecz rozrywkowe „krążenie" po mieście[58]. W środowiskach robotniczych „*joyriding*" oznacza: „podjęcie wyzwania, ryzyko, konkurencyjność, przemoc, ucieczkę, pozbycie się nudy, zwrócenie na siebie uwagi, podziw rówieśników, pieniądze i seks" (bowiem pomaga w zdobyciu partnerki)[59]. Warto stwierdzić ponownie, że rozrywkowe jeżdżenie kradzionym samochodem jest ważnym komponentem tożsamości młodych mężczyzn. Prowokuje przy tym zachowania brawurowe i ryzykowne, a także, aby nawiązać do słów Howarda Parkera, „ekscytację, współzawodnictwo, walkę o status oraz podnoszącą adrenalinę stymulację", której źródłem była zarówno jazda samochodem, jak też fakt, iż był on skradziony[60].

Po kradzieży dobrego samochodu młodzi mężczyźni pokazują się z nim „w mieście", pragnąc wywrzeć wrażenie na kobietach. Jeżdżą w sposób ostentacyjny, próbując stworzyć własny styl kierowania samochodem (typu „gangsta")[61]. „Przestępcy, którzy kradną samochody w celach rozrywkowych, czynią to często spontanicznie, w celu uzyskania podziwu ze strony swoich rówieśników, ekscytacji i dreszczu emocji"[62]. Dążą do uzyskania psychicznych oraz fizycznych emocji[63]. Bardzo często po kilku dniach rozrywkowego wykorzystania kradzionego samochodu, złodziej porzuca go, niekiedy znacznie zniszczonego[64] (zdarza się, że celem kradzieży samochodu jest tylko jedna beztroska przejażdżka bądź po prostu – aby gdzieś podjechać[65]). Niekiedy jeździ się kradzionym samochodem chaotycznie tak długo, obijając go świadomie i z przyjemnością, nawet jeśli jest to bardzo drogi samochód, aż nie będzie mógł dalej jechać[66]. Nierzadko celem lekkomyślnej jazdy jest wręcz rywalizacja, kto efektowniej zniszczy samochód[67].

---

[58] Ch.W. Mullins, M.G. Cherbonneau, *Establishing Connections: Gender, Motor Vehicle Theft, and Disposal Networks*, Justice Quarterlys, April 2011, 28, 2, s. 3.

[59] C. Corbett, *Car Crime*, s. 57.

[60] Podaję za: K. Lumsden, *Boy Racer Culture*, s. 26.

[61] Tamże, s. 318-319.

[62] J.B. Helfgott, *Criminal Behavior: Theories, Typologies and Criminal Justice*, Thousand Oaks 2008, s. 256.

[63] A.V. McCormick, D. Plecas, I.M. Cohen, *Motor Vehicle Theft: An Analysis of Recovered Vehicles in the Fraser Valley*, Fraser Valley November 2007, s. 1; adres internetowy: https://www.ufv.ca/media/assets/ccjr/reports-and-publications/Auto_Theft_Recovery.pdf, s. 1.

[64] K.M. Hess, Ch. Hess Orthmann, *Criminal Investigation*, Clifton Park 2010, s. 457.

[65] H. Copes, *Streetlife and the rewards of auto theft*, Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal, 2003, 24, s. 321.

[66] Tamże, s. 323.

[67] H. Copes, M. Cherbonneau, *The risk and reward of motor vehicle theft: implication for criminal persistence*, [w:] *Cognition and Crime: Offender Decision Making and Script Analyses*, red. B. Leclerc, R. Wortley, Abigbgon 2014, s. 56.

Z kolei, w przypadku sprzedaży skradzionego samochodu, co nie jest przedmiotem mojego tekstu, młodociani mężczyźni za zarobione pieniądze kupują drogie ubrania i gadżety, uczestniczą nieustannie „w party na wysokim poziomie", zajmując dzięki temu wysokie miejsce w hierarchii ulicznej. Posiadają coraz to nowe dziewczyny i nieustannie wydają pieniądze. Tworzą wizerunek ludzi bogatych[68]. Konstruują „uliczny styl" funkcjonowania oparty na życiu bez zobowiązań i odpowiedzialności, przy orientacji na hedonizm. Podejmują działania kryminalne, których celem jest zdobycie „łatwego pieniądza" (w tym przypadku poprzez sprzedaż kradzionych samochodów), które następnie są łatwo wydawane[69]. Dodam, że na przykład w Nowej Zelandii zawodowi złodzieje kradną najczęściej samochody luksusowe, „na eksport" lub „starsze, które mogą łatwo przerobić" i szybko sprzedać, natomiast złodzieje kradnący w celach rozrywkowych preferują samochody szybkie, wyścigowe[70]. Niekiedy samochód kradziony inicjalnie, w celu natychmiastowej sprzedaży i otrzymania pieniędzy, tak podoba się złodziejowi, iż rezygnuje z pierwotnego zamiaru po to, aby „afiszować się" nim przez pewien czas[71].

Generalnie, przestrzeń męskości łączy się więc w *„joyriding"* z tym atrybutem tożsamości złodziei samochodów, który wiąże się z przynależnością do klasy społecznej, nisko usytuowanej w strukturze społecznej. Jak zauważa Karen Lumsden, mężczyźni z takiej klasy mogą uczestniczyć, z uwagi na swoją sytuację finansową, „w kulturze samochodowej jedynie za pomocą sposobów «dewiacyjnych» lub nielegalnych"[72]. Z kolei Bea Campbell postrzega *„joyriding"* jako „męską formę podbijania przestrzeni", preferowaną szczególnie przez mężczyzn ze zmarginalizowanych grup społecznych[73]. W środowiskach robotniczych stereotypowa wersja męskości wiązana jest z takimi cechami, jak: nieprzyjemny styl bycia, konkurencyjność, egocentryczność i dominacja. Kradzież samochodu dla rozrywkowych przejażdżek wpisuje się w taki stereotyp znakomicie[74]. Michael Rush, Paula Brudell i Aogán Mulcahy zauważają, że przez mieszkańców ubogich społeczności *„joyriding"* nie jest potępiany, a szaleńcza jazda skradzionym samochodem na lokalnych drogach stanowi wręcz formę interakcyjnego spektaklu między kierowcą a mieszkańcami. Kierowcy nie postrzegają swojej rozrywkowej jazdy jako antyspołecznej, wręcz przeciwnie – jako formę uczestnictwa w swo-

---

[68] H. Copes, *Streetlife and the rewards of auto theft*, s. 318-319.

[69] Tamże, s. 315-316.

[70] B.J. Kazmierow i in., *Vehicle crime at outdoor recreation and tourist destinations: prevalence, impact and solutions*, Wellington 2009, s. 58.

[71] H. Copes, M. Cherbonneau, *The risk and reward of motor vehicle theft*, s. 55.

[72] K. Lumsden, *Boy Racer Culture*, s. 29.

[73] Por. M.J. Keily, *Playing*, [w:] *Understanding Youth: Perspectives, Identities & Practices*, red. M.J. Kehily, London 2007, s. 277.

[74] C. Corbett, *Car Crime*, s. 57.

jej społeczności rówieśniczej, miłego spędzania czasu, ekspresji tożsamości, oporu przeciwko władzy i nadzwyczajnego wprost doświadczania życia[75]. Duża widownia, składająca się nie tylko z młodych ludzi, uprawomocnia „*joyriding*" w biednych społecznościach[76]. W przeciwieństwie do większości przestępstw, istotą kradzieży samochodów w celach rozrywkowych jest prowokacyjna (także wobec policji) ostentacyjność. Stiofán Ó Cadhla pisze: „rozrywkowi złodzieje wybierają współzawodnictwo a nie posłuszeństwo, widzialność a nie niewidoczność, hałaśliwość a nie ciszę"[77].

Należy przy tym jednoznacznie usytuować analizowane przeze mnie zjawisko w kontekście grupy rówieśniczej. Kradzież samochodu ma zwiększyć status złodzieja w tej grupie[78]. Dwie trzecie złodziei samochodów w celach rozrywkowych czyni to pod presją swoich kolegów[79]. Dla nich, to właśnie „grupa rówieśnicza stanowi podstawowy katalizator (…) kradzieży samochodów i jeżdżenia nimi w celach rozrywkowych"[80]. Wdrażanie w kulturę kradzieży samochodów ma miejsce poprzez praktykowanie u starszych doświadczonych złodziei. Uczą oni młodego adepta technik kradzieży (nie tylko włamania się do samochodu, ale przede wszystkim uruchomienia go bez kluczyków). Główną rolę odgrywa tutaj wspomniana grupa rówieśnicza. Glenn Dawes pisze, iż to ona

> dostarcza struktury, w której młodzi [męscy] adepci mogą uzyskać większy status (…) poprzez uczenie się kompetencji w zakresie kradzieży samochodów, a w końcu zostać liderem grupy wykorzystującej skradzione samochody do rozrywkowego jeżdżenia[81].

Christopher W. Mullins i Michael G. Cherbonneau wskazują przy tym, że w męskiej kulturze złodziei samochodów kobiety są marginalizowane i wykluczane poprzez seksistowskie stereotypy. Mężczyźni uważają, że kobiety nie nadają się do kradzieży z powodów osobowościowych, jak również z uwagi na to, że nie mają uzdolnień technicznych[82].

Przy tym, aby zaimponować kolegom, członkowie grup rówieśniczych angażują się w kradzieże o dużym stopniu ryzyka – na przykład kradną sa-

---

[75] M. Rush, P. Brudell, A. Mulcahy, *The Nature and Impact of Joy-Riding in Priorswood*, University College Dublin 2005, adres internetowy: https://www.drugsandalcohol.ie/14907/1/mulcahy_joyridingthereport.pdf, s. 15.

[76] Tamże, s. 42.

[77] Tamże, s. 15.

[78] A.V. McCormick, D. Plecas, I.M. Cohen, *Motor Vehicle Theft*, s. 1; M. Rush, P. Brudell, A. Mulcahy, *The Nature and Impact of Joy-Riding in Priorswood*, s. 31.

[79] J. Anderson, R. Linden, *Why Steal Cars? A Study of Young Offenders Involved in Auto Theft*, Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice, 2014, 56, 2, s. 248.

[80] G. Dawes, *Figure Eights, Spin Outs and Power Slides: Aboriginal and Torres Strait Islander Youth and the Culture of Joyriding*, Journal of Youth Studies, 2002, 5, 2, s. 203.

[81] Por. Ch.W. Mullins, M.G. Cherbonneau, *Establishing Connections*, s. 3-4.

[82] Tamże, s. 19-20.

mochód sprzed domu, w którym są obecni jego właściciele[83]. Uwielbiają kraść samochody dobrze zabezpieczone. Niekiedy kradną je świadomie w takich okolicznościach, że natychmiast są ścigani przez policję i wtedy przeżywają ogromną przyjemność oraz ekscytację. Ważnym motywem kradzieży jest więc – jak już pisano – ekscytacja sama w sobie („dreszcz emocji") i „taniec z niebezpieczeństwem"[84]. Akt kradzieży samochodu jest źródłem przyjemności i ekscytacji, która narasta proporcjonalnie do wzrostu możliwości bycia złapanym[85]. Pojawia się też zjawisko uzależnienia od kradzieży samochodów dla rozrywkowej jazdy, podczas której pojazdy ulegają zniszczeniu. Złodziej kradnie coraz więcej samochodów, lepszych, szybszych i jeździ nimi niebezpieczniej. Ekscytacja uzyskiwana jest jednak coraz trudniej. Warto przy tym dodać, że szybsze samochody pozwalają także na udoskonalenie techniki jazdy[86].

I rzeczywiście, młodzi kierowcy/złodzieje opanowują tę technikę w sposób nadzwyczajny. Ekstremalna jazda kradzionym samochodem polega na maksymalnej szybkości i bardzo niebezpiecznych manewrach, na absolutnej granicy utrzymania się na drodze[87]. Nawet irlandzcy policjanci byli pod wrażeniem odwagi, talentu i umiejętności jazdy na granicy ryzyka śmierci „rozrywkowych złodziei", a wszystko to z ogromną ekscytacją i jednocześnie pewną nonszalancją[88].

Niekiedy złodzieje wręcz afiszują się – poprzez niebezpieczną jazdę kradzionymi samochodami – przed komendami policji, aby sprowokować pościg. W takiej sytuacji mamy do czynienia z konfrontacją kompetencji kierowcy/złodzieja z kompetencjami kierowcy/policjanta kierującego samochodem policyjnym – symbolem władzy, kontroli i prawa. Podaje się również przypadki kradzieży i tych samochodów. Na przykład, w kwietniu 2020 roku nowozelandzki nastolatek skradł w ciągu jednej nocy dwa samochody policyjne, uruchamiając je bez kluczyków. Pierwszy – dla przyjemności, drugi – kiedy znajdował się w nim po zatrzymaniu z tytułu kradzieży pierwszego; wykorzystując nieuwagę policjanta, przesiadł się na siedzenie kierowcy i po prostu odjechał[89]. W lipcu 2019 kobieta skradła samochód policyjny, aby „sobie pojeździć" (skończyło się to jego zniszczeniem)[90], a w sierpniu 2013 roku młody

---

[83] H. Copes, *Streetlife and the rewards of auto theft*, s. 322.

[84] Tamże, s. 315-316 i 322.

[85] J. Anderson, R. Linden, *Why Steal Cars?*, s. 248.

[86] S. Kellett, H. Gross, *Addicted to joyriding? An exploration of young offenders' accounts of their car crime*, Psychology Crime nad Law, 2006, 12, 1, s. 47-48.

[87] T. Newburn, *Criminology*, London 2007, s. 508.

[88] M. Rush, P. Brudell, A. Mulcahy, *The Nature and Impact of Joy-Riding in Priorswood*.

[89] Por. *Hawke's Bay teenager stole two keyless police cars in one night as part of crime spree*, „nzerald.co.nz", 15 04 2020; adres internetowy: https://www.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=12324931

[90] Por. film: Stolen Ferndale police car taken on joyride, crashed on Detroit's west side; adres internetowy: https://www.youtube.com/watch?v=nbdHMn95nKY

mężczyzna ukradł samochód w Detroit i jeździł nim „jak szalony" po mieście, z radością śpiewając i nie zważając na wezwania policji, aby się zatrzymał[91].

Młodzi ludzie nie postrzegają przy tym, jak już wspomniano, kradzieży samochodu lub okradzenia samochodu jako przestępstwa[92]. Podobnie nie ma odniesienia do nich kategoria „wyrzutów sumienia", iż narazili właściciela samochodu na szkody i kłopoty[93]. Fakt, że nie kradną samochodu dla pieniędzy sprawia, iż nie czują się winni – nawet wobec właścicieli pojazdów[94]. Podobnie kategoria wypadku w ogóle nie istnieje w świadomości „rozrywkowych złodziei"[95]. Dane wskazują jednak, iż niebezpieczna jazda dla przyjemności jest w wielu przypadkach przyczyną śmierci i obrażeń ciała zarówno kierowców, jak i przypadkowych osób[96]. Pojęcie „*joyriding*" zawiera w sobie ideę rozrywki i przyjemności, lecz statystyki wykazują, że częstość wypadków w ramach tego zjawiska jest kilkadziesiąt razy większa, niż w sytuacji normalnej jazdy. Nieprzypadkowo też twierdzi się, że nie jest to żadna „rozrywkowa jazda", lecz „śmiercionośna jazda" lub „mordercza jazda"[97]. W niektórych tekstach kryminologicznych świadoma, brawurowa i niebezpieczna jazda jest postrzegana jako przestępstwo, które może prowadzić do zabójstwa[98].

W próbach zrozumienia motywów kradzieży samochodów w celach rozrywkowych podkreśla się, oprócz eksponowania presji grupy rówieśniczej i walki o status w jej ramach, że podejmowanie ryzyka oraz łamanie prawa może stanowić antidotum na nudę i rutynę codziennego dnia; „*joyriding*" dostarcza takiej ekscytacji łamania zasad[99]. Również Randall G. Shelden twierdzi, że zjawisko to stanowi ekscytujące antidotum na rutynę codziennego dnia[100]. „*Joyriding*" jest więc psychologicznie satysfakcjonujące w wielu kontekstach: zwiększa poczucie własnej wartości i tożsamości, i bardzo dobrze wpływa na nastrój; pojawia się pojęcie „ekscytującego pobudzenia"[101].

---

[91] Por. tekst i film: Man steals Seattle police car, goes on joy ride, „Kiro7", 12 08 2016; adres internetowy: https://www.kiro7.com/news/seen-on-kiro-7/watch-man-steals-seattle-police-car-goes-on-joy-ride/422072847/

[92] M.K. Dhami, *Youth AutoTheft: A Survey of a General Population of CanadianYouth*, Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice, April 2008, s. 191.

[93] R.G. Shelden, *Delinquency and Juvenile Justice in American Society*, Lon Grave 2012, s. 103.

[94] H. Copes, M. Chebonneau, *The Risk and Rewards of Motor Vehicle Theft: Implications for Criminal Persistence*, [w:] *Cognition and Crime: Offender Decision Making and Script Analyses*, red. B. Leclerc, R. Wortley, Abingdon 2014, s. 56.

[95] M. Rush, P. Brudell, A. Mulcahy, *The Nature and Impact of Joy-Riding in Priorswood*.

[96] Por. C. Marshall, K.T. Boyd, C.G. Moran, *Injuries related to car crime: the.joy-riding epidemic*, Injuiry, 1996, 27, 2.

[97] M. Rush, P. Brudell, A. Mulcahy, *The Nature and Impact of Joy-Riding in Priorswood*, s. 10.

[98] T. Newburn, *Criminology*, s. 508.

[99] J. Anderson, R. Linden, *Why Steal Cars?*, s. 248.

[100] R.G. Shelden, *Delinquency and Juvenile Justice*, s. 98.

[101] S. Kellett, H. Gross, *Addicted to joyriding?*, s. 46.

Keith Hayward uważa z kolei, że „nielegalne formy ekscytacji (…) pozwalają na wyjście poza banalność codziennego dnia i dają szansę na działania w nowym świecie możliwości i przyjemności"[102]. „*Joyriding*" jest postrzegana jako aktywna odpowiedź i poszukiwanie ekscytacji w opozycji do pasywnego oglądania telewizji[103]. Mike Presdee podkreśla, że proceder ten „stanowi celebrowanie pewnej formy kultury samochodowej, która z istoty swojej jest karnawałowa, zorientowana na konkurencyjne wykazanie się i przestępcza"[104].

Można tutaj nawiązać ponownie do rozważań Keitha Haywarda, który do pewnego stopnia słusznie sugeruje, że w ramach społeczeństwa konsumpcji mamy do czynienia wręcz ze „sprzedawaniem przestępstw", jako „romantycznego, ekscytującego, super-fajnego i modnego symbolu kulturowego". Przestępstwa są w mediach wręcz „estetyzowane"; sugeruje się, że następuje w nich zniesienie granicy „między reprezentacjami kryminalności a poszukiwaniem ekscytacji"[105]. W oczywisty też sposób w filmach, telewizji, grach komputerowych przestępstwo jest „zapakowane" jako rozrywka[106]. Bez wątpienia, istnieje zależność między lekkomyślną jazdą samochodem a grami komputerowymi oraz filmami, których istotą są wyścigi samochodowe taką jazdę propagujące[107].

I rzeczywiście, na przykład w filmach, szczególnie sensacyjnych czy kryminalnych, wizualna narracja jest niekiedy tak skonstruowana, że widzowie emocjonalnie „wspierają" przestępcę, który wykazując ogromny talent i odwagę, efektownie ucieka przed nudnymi, goniącymi go samochodami policyjnymi.

Bez wątpienia, omawiane zjawisko wpisuje się w przywoływaną w pierwszej części tego tekstu kulturę skoku adrenaliny i ryzyka. Na pewno jednak na jego istnienie wpływa cały klimat kreowany wokół kultury samochodowej w mass mediach i reklamach. Jak pisałem w mojej poświęconej samochodom książce:

> Nie ulega wątpliwości, że jednym z ważnych źródeł niebezpiecznej jazdy są reklamy samochodów. Ryzykowna jazda, przekraczanie szybkości, wyprzedzanie na podwójnej ciągłej są w nich na porządku dziennym. Reklamy pokazują luksusowe samochody jeżdżące szybko, bardzo szybko. Szybkość symbolizuje na reklamach takie „domyślne" wartości, jak prestiż, bogactwo, męskość i ekscytujący styl życia (…) W wielu reklamach BMW pokazany jest wyłącznie samochód i „czysta szybkość" (…) W takich

[102] Podaję za: T. Torbenfeldt Bengtsson, *Boredom and Action – Experiences from Youth Confinement*, Journal of Contemporary Ethnography, 2012, 41, 5, s. 547-548.

[103] M. Rush, P. Brudell, A. Mulcahy, *The Nature and Impact of Joy-Riding in Priorswood*, s. 42.

[104] Y. Jewkes, *Media and Crime*, Los Angeles 2015, s. 36.

[105] K. Hayward, *The vilification and pleasures*, s. 10.

[106] Tamże, s. 11.

[107] E. Kostermans, *Exposure to Movie Reckless Driving in Early Adolescence Predicts Reckless, but Not Inattentive Driving*, Plos One, December 2014, 10, s. 2.

przekazach, dla kierowcy i jego samochodu nie ma żadnych ograniczeń szybkiego pokonywania przestrzeni, a w szczególności ostrych zakrętów, także na górskich serpentynach. Często pokazuje się bardzo szybko oraz niebezpiecznie jeżdżące samochody na pustych drogach i autostradach, co ma sprawiać wrażenie, że „nikomu nic nie grozi". W ten sposób wytwarza się wśród odbiorców złudne przekonanie „nie jestem niebezpieczny dla innych, gdy jadę szybko". A przecież w praktyce, na drogach, przeciwnie niż na reklamach, liczba samochodów (i to niekiedy nagle pojawiających się) jest niemal nieograniczona[108].

W niniejszym artykule próbowałem zrekonstruować dwa przykłady przestępstw popełnianych dla przyjemności. W opinii publicznej, ale również z perspektywy prawa nie są to przestępstwa społecznie „bardzo groźne", w porównaniu choćby z morderstwami, handlem narkotykami, czy jakkolwiek nierozumianą działalnością mafijną. Łączy je ów „rozrywkowy" charakter oraz fakt, iż są popełniane głównie przez ludzi młodych. Obydwa rodzaje przestępstw mają już swoją dość długą historię i bez wątpienia są do pewnego stopnia skutkiem pewnych społeczno-kulturowych presji oraz tendencji. Wydaje się, że obydwa te zjawiska są też bardzo ciekawe z pedagogicznego punktu widzenia. Pokazują bowiem tożsamość młodych ludzi i stanowią pedagogiczną przestrzeń dla teoretyków oraz praktyków, nie tylko z zakresu resocjalizacji.

BIBLIOGRAFIA

18 Celebrities Who Have Been Caught Shoplifting, Ranker, June 14, 2019, adres internetowy: https://www.ranker.com/list/celebrities-who-have-been-caught-shoplifting/celebrity-lists

Albert M., *Realizing Hope: Life Beyond Capitalism*, Black Point, 2006.

Anderson J., Linden R., *Why Steal Cars? A Study of Young Offenders Involved in Auto Theft*, Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice, 2014, 56, 2.

Anderson T.L., *A twenty-first century look, at gender, drug use and theft*, [w:] *Routledge International Handbook of Crime and Gender Studies*, red. C.M. Renzetti, S.L. Miller, A.R. Gover, London 2013.

Bourgeois C.A., Reid G., Fisher M.L., *The Five Finger Discount: Shoplifting as a Reproductive Strategy for Increasing Mate Value*, Human Ethology, 2019, 34.

Bowers K.J., Johnson S.D., *Understanding theft of „Hot Products", Center for Problem-Oriented Policing*, The U.S. Department of Justice, 2013, adres internetowy: https://popcenter.asu.edu/sites/default/files/tools/PDFs/Understanding_Theft_Hot_Products.pdf.

Caputo G.A., *Out in the Storm: Drug-addicted Women Living as Shoplifters and Sex Workers*, Boston 2008.

Caputo G.A., King A., *Shoplifting: Work, Agency, and Gender*, Feminist Criminology, 2011, 6, 3.

[108] Z. Melosik, *Samochód. Tożsamość, wolność i przestrzeń*, Poznań 2020, s. 92.

Copes H., *Streetlife and the rewards of auto theft*, Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal, 2003, 24.

Copes H., Chebonneau M., *The Risk and Rewards of Motor Vehicle Theft: Implications for Criminal Persistence*, [w:] *Cognition and Crime: Offender Decision Making and Script Analyses*, red. B. Leclerc, R. Wortley, Abingdon 2014.

Corbett C., *Car Crime*, Cullumpton 2003.

Dabil S., *Shoplifting in Riyadh, Saudi Arabia*, World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Humanities and Social Sciences, 2009, 3, 12.

Dawes G., *Figure Eights, Spin Outs and Power Slides: Aboriginal and Torres Strait Islander Youth and the Culture of Joyriding*, Journal of Youth Studies, 2002, 5, 2.

Day L. i in,. *Psychological predictors of self-reported shoplifting*, Psychology, Crime & Law, 2000, 6, 1, published online, January 2008, s. 72, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/233134599_Psychological_predictors_of_self-reported_shoplifting

Dhami M.K., *Youth AutoTheft: A Survey of a General Population of CanadianYouth*, Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice, April 2008.

Encyclopedia of Behavioral Neuroscience, red. G. Koob, M. Le Moal, R. Thompson, London 2010.

Encyclopedia of Gender and Society, tom 1, red. J. O'Brien, Thousand Oaks 2009.

Gavrilova E., Campaniello N., *Uncovering the Gender Participation Gap in the Crime Market*, 2015, Discussion Paper No. 8982, adres internetowy: http://ftp.iza.org/dp8982.pdf, s. 2.

Gelb K., *Gender Differences in Sentencing Outcomes*, Melbourne 2010.

Gromkowska-Melosik A., *Feminizacja zawodu nauczycielskiego. „Różowe kołnierzyki" i paradoksy rynku pracy*, Studia Edukacyjne, 2013, 25.

Hawke's Bay teenager stole two keyless police cars in one night as part of crime spree, „nzerald.co.nz", 15 04 2020; adres internetowy: https://www.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=12324931

Hayward K., *The vilification and pleasures of youthful transgression*, [w:] *Youth Justice: Critical Readings*, red. J. Muncie, G. Hughes, E. McLaughlin, London 2002.

Helfgott J.B., *Criminal Behavior: Theories, Typologies and Criminal Justice*, Thousand Oaks 2008.

Hess K.M., Hess Orthmann Ch., *Criminal Investigation*, Clifton Park 2010.

Hirtenlehner H. i in., *Explaining the Gender Gap in Juvenile Shoplifting: A Power-Control Theoretical Analysis*, Deviant Behavior, 2014, 35, 1.

Hirtenlehner H. i in., *Juvenile Shoplifting Delinquency. Findings from an Austrian study, SIAK -Journal*, Journal for Police Science and Practice, International Edition, 2014, 4.

Jewkes'Y., *Media and Crime*, Los Angeles 2015.

Johnson S.D., Sidebottom A., Thorpe A., *Bicycle Theft, Center for Problem-Oriented Policing*, The U.S Department of Justice, Washington 2008.

Kazmierow B.J., Cessford G.R., Wilson C.H., Mayhew P., Morrison B.L., *Vehicle crime at outdoor recreation and tourist destinations: prevalence, impact and solutions*, Wellington 2009.

Keily M.J., *Playing*, [w:] *Understanding Youth: Perspectives, Identities & Practices*, red. M.J. Kehily, London 2007.

Kellett S., Gross H., *Addicted to joyriding? An exploration of young offenders' accounts of their car crime*, Psychology Crime nad Law, 2006, 12, 1.

Kostermans E., *Exposure to Movie Reckless Driving in Early Adolescence Predicts Reckless, but Not Inattentive Driving*, Plos One, December 2014, 10.

Lumsden K., *Boy Racer Culture: Youth, Masculinit ynad Deviance*, London 2013.
Marshall C., Boyd K.T., Moran C.G. , *Injuries related to car crime: the.joy-riding epidemic*, Injuiry, 1996, 27, 2.
McCormick A.V., Plecas D., Cohen I.M., *Motor Vehicle Theft: An Analysis of Recovered Vehicles in the Fraser Valley*, Fraser Valley November 2007, s. 1; adres internetowy: https://www.ufv.ca/media/assets/ccjr/reports-and-publications/Auto_Theft_Recovery.pdf.
Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
Melosik Z., *Samochód. Tożsamość, wolność i przestrzeń*, Poznań 2020.
Mullins Ch.W., Cherbonneau M.G., *Establishing Connections: Gender, Motor Vehicle Theft, and Disposal Networks*, Justice Quarterlys, April 2011, 28, 2.
Newburn T., *Criminology*, London 2007.
Ogilvie E., Lynch M., *Gender, Race and Crime in Australia*, [w:] *The Cambridge Handbook of Australian Criminology*, red. A. Graycar, P. Grabosky, Cambridge 2002.
Prayag G., Juwaheer T.D., *Exploring Teenager Shoplifting Motivations and Perceptions of Detterence Measures – A case Study of Mauritius*, University of Mauritius Research Journal, 2009, 15.
Rush M., Brudell P., Mulcahy A., *The Nature and Impact of Joy-Riding in Priorswood*, University College Dublin 2005, adres internetowy: https://www.drugsandalcohol.ie/14907/1/mulcahy_joyridingthereport.pdf.
Segrave K., *Parking Cars in America, 1910-1945: A History*, Jefferson 2012.
Segrave K**.**, *Shoplifting: A Social History*, Jefferson 2001.
Semilić I., *Female Criminality, Class, and Deviance During the Rise of the Twentieth Century Department Store*, LSE Law Review, 2016, adres internetowy: http://eprints.lse.ac.uk/88092/1/Selimi%C4%87_2016.pdf, s. 5.
Shelden R.G., *Delinquency and Juvenile Justice in American Society***,** Lon Grave 2012.
Smith B.T., *Understanding shoplifting of fast-moving consumer goods: an application of the CRAVED model*, Security Journal, 2014, Criminal Justice Faculty Publications, University of New Haven, adres internetowy: https://core.ac.uk/download/pdf/214330195.pdf.
Statistics on Women and the Criminal Justice System, Ministry of Justice, UK, 2018, adres internetowy: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/759770/women-criminal-justice-system-2017.pdf, 2018.
Taylor S., *Crime and Criminality: A multidisciplinary approach*, London 2016.
Torbenfeldt Bengtsson T., *Boredom and Action – Experiences from Youth Confinement*, Journal of Contemporary Ethnography, 2012, 41, 5.
Walsch D.P., *Shoplifting: Controlling a Major Crime*, London 1978.
Walsh A., Hemmens C., *Introduction to Criminology: A Text/Reader*, Los Angeles 2008.
Wikström P.-O.H., *Urban Crime, Criminals, and Victims: The Swedish Experience in an Anglo -American Comparative Perspective*, New York 1991.

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

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RODZINA I JEJ ZNACZENIE W UCZENIU SIĘ ROLI OJCA PRZEZ WSPÓŁCZESNYCH MĘŻCZYZN. BIOGRAFICZNE KONTEKSTY

Abstract. Ratajczak Łukasz P., *Rodzina i jej znaczenie w uczeniu się roli ojca przez współczesnych mężczyzn. Biograficzne konteksty* [The Family and Its Importance in the Modern Man's Learning the Role of the Father. Biographical Contexts]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 49-60. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.4

The article takes into consideration the importance of the family in the context of men preparing to assume the role of a modern father. Equally, it emphasizes the significance of the learning process, a result of a transmission of experiences. It claims that the family of origin and the family of one's own make up the educational potential supporting young adults in building their concept of parenthood.

Key words: fatherhood, family of origin, family of one's own, father's role, biographical learning

Wprowadzenie

Pełnienie roli ojca przez mężczyzn stanowi jedno z ważniejszych, jeśli nie najważniejsze zadanie okresu dorosłości, a przygotowanie do podjęcia i realizacji tego zadnia zdaje się być procesem złożonym oraz rozciągniętym w czasie i co więcej – zachodzącym w obrębie określonych środowisk, wśród których prymarne miejsce należy przypisać rodzinie. W środowisku rodzinnym człowiek uczy się bowiem podziału ról; w rodzinie, w której wzrasta przyszły rodzic rozpoczyna się proces przygotowywania do roli rodzicielskiej i świadomego uczestnictwa w wychowaniu dziecka. Zachodzi zatem znaczne prawdopodobieństwo, że mężczyzna w realizacji własnego ojcostwa będzie wykorzystywać doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego, czer-

piąc tym samym ze wzorców zachowań, które mogą stanowić źródło jego ojcowskich oddziaływań[1].

Z punktu widzenia poczynionych tu przemyśleń, rodzina pochodzenia (rodzina generacyjna) współczesnych mężczyzn nabiera szczególnego znaczenia; historia jej życia (zobiektywizowana), rozumiana jako bieg życia rodziny, tworzy swoistą ramę dla doświadczeń rodzinnych; konstruowana jest na podstawie społeczno-kulturowego i biologicznego programu obejmującego zadania rodzinne od narodzin do śmierci systemu[2]. W normatywnym biegu życia każdej rodziny, który wyznaczany jest wypełnianiem kolejnych zadań rozwojowych, lokowanych w obrębie swoistych stadiów życia rodzinnego, należy zatem dostrzegać możliwości zdobywania doświadczeń rodzinnych, które pozostawiają ślad w jakości pełnionych przez członków rodziny ról społecznych, także ról rodzicielskich (w tym aspekcie każda rodzina jest do siebie podobna i przechodzi od etapu preparentalnego, poprzez zadania rozwojowe związane z przychodzeniem, a więc narodzinami dzieci oraz odchodzeniem, czyli naturalnej śmierci osób powołujących rodzinę)[3].

Poznawczo interesujące, a z perspektywy podjętej w tym opracowaniu problematyki szczególnie ważne zdają się być wyjaśnienia odnoszące się do systemowej opowieści o historii życia rodzinnego. Opowieści te w literaturze przedmiotu rozumiane są jako swoisty efekt nadawania osobistych (w tym przypadku właściwych dla konkretnej rodziny) znaczeń (emocjonalnych i poznawczych odniesień i przekształceń), zdarzeniom, które pojawiają się w biegu życia rodziny. Systemowa opowieść o historii życia rodzinnego jest osobliwa dla każdej rodziny, „(…) nienormatywna, niepowtarzalna, wyjątkowa i spersonalizowana"[4] i co ważne – zapisywana w rodzinnych autonarracjach (np. w transmisjach międzypokoleniowych, etosie rodzinnym). W tym aspekcie każda rodzina jest inna i zarazem jedyna w swoim rodzaju. Przyjąć tu można, że doświadczeniom związanym z pełnieniem ról rodzinnych, w takim właśnie ujęciu, nadawane są – bardzo osobiste i często podyktowane

[1] Należy tu jednak zauważyć, że na sposób pełnienia roli rodzicielskiej oddziałują również inne, równie silne wpływy, także te pozarodzinne. Można więc przyjąć, że sposób, w jaki dana jednostka pełni rolę rodzica jest wynikiem swoistego splotu – z jednej strony doświadczeń gromadzonych wskutek wzrastania w określonym środowisku rodzinnym, z drugiej jednak odpowiedzią na stawiane jednostce społeczne oczekiwania związane z rolą rodzicielską. Niemniej jednak, z uwagi na silne oddziaływania środowiska rodzinnego na sposób pełnienia roli ojca, to właśnie rodzina i jej biografia mieszczą się w centrum rozważań podjętych w opracowaniu.

[2] K. Kuryś-Szyncel, *Biograficzne uczenie się w perspektywie rodzinnej – systemowe transmisje*, [w:] *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej*, red. K. Kuryś-Szyncel, Poznań 2017, s. 58.

[3] Tamże.

[4] Tamże.

wyjątkowymi wydarzeniami, normami, wartościami – znaczenia (dla jednej rodziny najważniejszym projektem życia może być rodzicielstwo, dla innej – nie), które obok wiedzy stają się kluczowym elementem transferu w ramach biograficznego uczenia się.

Rodzina jest więc szczególną przestrzenią gromadzenia i zarazem transferowania doświadczeń związanych z wypełnianiem ról społecznych, ról rodzicielskich, konstytuowanych normatywnym przebiegiem jej życia i jednocześnie osobliwą autonarracją o historii życia rodzinnego. Transfer tych doświadczeń przebiega w określonym kierunku. Rodzina pochodzenia stanowi swoisty potencjał edukacyjny, sprzyjający budowaniu przez młodych dorosłych własnej koncepcji rodzicielstwa. Wydaje się zatem, że podjęcie rozważań teoretycznych dotyczących znaczenia rodziny w procesie przygotowywania się współczesnych mężczyzn do podjęcia i pełnienia roli ojca, w zestawieniu ich z biograficznymi kontekstami uczenia się[5], prezentuje nowe ujęcie; jakkolwiek jest ono pewnym autorskim namysłem, formułowanym jeszcze na poziomie pewnych ogólności (wymaga tym samym dalszych studiów), to jednak może stać się inspiracją do pogłębiania problematyki biograficznych uwarunkowań ojcostwa.

Rodzina pochodzenia – obszar biograficznego uczenia się

Jakkolwiek o rodzinie napisano już wiele, to jednak z uwagi na dość dużą dynamikę zmian w jej obrębie, wiedza ta winna być aktualizowana i tym samym uwzględniać współczesne trendy, procesy i przemiany, które nie pozostają bez znaczenia dla jakości funkcjonowania jej poszczególnych członków oraz rodziny jako całości, rozumianej w kontekście systemu. Niezależnie jednak od zachodzących zmian, rodzina wciąż stanowi najważniejszą i zarazem podstawową przestrzeń, w której jednostka nie tylko pełni określone role społeczne, ale także uczy się ich odgrywania[6]. Jest zatem dla swoich członków ważnym obszarem zdobywania, gromadzenia i porządkowania wiedzy i jednocześnie doświadczeń, które z kolei dają podstawy dla kształtowania się gotowości do podjęcia i pełnienia roli rodzicielskiej przez młodych dorosłych. Tomasz Sosnowski zauważa, że

[5] Kontekst biograficzny uczenia się roli ojca przez współczesnych mężczyzn w opracowaniu tym ukazany został w rozważaniach wokół aspektów biograficznego uczenia się roli ojca, w tym także uczenia się z biografii własnej oraz biografii Innych.

[6] A. Śniegulska, *Rodzice w przestrzeni życia rodzinnego*, Edukacyjna Analiza Transakcyjna, 2016, 5, s. 155.

> przygotowanie do roli ojca i świadomego uczestniczenia w procesie wychowania dziecka jest procesem, który ma swój początek w rodzinie, w której wzrasta przyszły rodzic[7].

Jak podkreślają z kolei Józefa Brągiel oraz Stanisław Kawula, doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego oddziałują na całokształt podejmowanych przez ojców (rodziców) zadań[8] i w piśmiennictwie pedagogicznym uznaje się je za podstawowe źródło kultury pedagogicznej[9]. Podkreślenia wymaga także fakt, że rodzina pochodzenia rzutuje również na kształtowanie się postaw dorosłych wobec własnego rodzicielstwa. Wyniki badań Marty Komorowskiej-Pudło ujawniły, że

> (…) jakość postaw rodzicielskich, warunkujących proces wychowania w domu rodzinnym i jakość relacji między rodzicami a dziećmi w dużym stopniu wiąże się z postawami wobec rodzicielstwa wyrażanymi w dorosłości[10].

Rodzina generacyjna pełni więc wobec swoich członków rolę prymarną w zakresie szeroko rozumianego rozwoju, w tym także w obszarze realizacji zadań związanych z pełnieniem ról rodzicielskich. Jest zatem bardzo swoistym systemem, w którym każda osoba wzajemnie oddziałuje na wszystkie pozostałe, dlatego należy uznać ją za system psychospołeczny, stanowiący kontekst życia i rozwoju kolejnych pokoleń[11].

Środowisko rodziny pochodzenia, rozpatrywane w kontekście edukacyjnym i doświadczeniotwórczym, należy traktować jako obszar biograficznego uczenia się, rozumianego

> jako swoisty transfer nie tylko wiedzy, ale przede wszystkim znaczeń, jakie ludzie, którzy uczą się od siebie, nadają określonym doświadczeniom życiowym[12].

Można zatem przyjąć, że szereg znaczeń nadawanych rodzicielstwu w rodzinie generacyjnej młodych dorosłych, transmitowanych w określonym kierunku, tworzy podstawy dla budowania własnej koncepcji odnoszącej się do pełnienia roli rodzica – ojca.

---

[7] T. Sosnowski, *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst Pedagogiczny*, Warszawa 2011, s. 66.

[8] J. Brągiel, S. Kawula, *Więzi społeczne w rodzinie*, [w:] *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 2004, s. 133.

[9] T. Sosnowski, *Źródła i czynniki kształtujące kulturę pedagogiczną ojców – na przykładzie badań w środowisku wielkomiejskim*, [w:] *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, red. D. Opozda, Lublin 2007, s. 209.

[10] M. Komorowska-Pudło, *Jakość wychowania w rodzinie pochodzenia a postawy dorosłych wobec własnego rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2017, s. 145.

[11] A.E. Wańczyk-Welc, M. Marmola, *Relacje w rodzinie pochodzenia a jakość małżeństwa u rodziców dzieci w wieku przedszkolnym,* Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 2020, 1(41), s. 207.

[12] K. Kuryś-Szyncel, *Rodzinne (re)konstrukcje*, s. 60.

Uczenie się roli ojca jako efekt transmisji doświadczeń generacyjnych

Przyjmując rozumienie rodziny jako systemu wzajemnych zależności, można wskazać swoiste kierunki biograficznego uczenia się (narracyjnych transmisji)[13]. Po pierwsze, wyróżnia się kierunek horyzontalny, a więc zachodzący w ramach relacji poziomych (w podsystemie małżeństwa i rodzeństwa); po drugie, wymienia się kierunek wertykalny, który dotyczy przekazów w ramach relacji pionowych (np. pomiędzy podsystemem rodziców a podsystemem dzieci). Można zatem tu wskazać na generacyjną transmisję doświadczeń, jaka zachodzi pomiędzy pokoleniami (z ojca na syna); nie bez znaczenia pozostaje także transmisja w obrębie systemu (z obserwacji relacji ojca i jego ojca), a także pomiędzy systemami (od innych ojców).

U podstaw zdobywania doświadczeń przygotowujących mężczyzn do pełnienia roli rodzicielskiej, a ulokowanych w obszarze biograficznej przestrzeni życia rodzinnego upatrywać należy określone procesy i mechanizmy determinujące ich wystąpienie i przebieg.

Kluczowym i w zasadzie podstawowym procesem rozpoczynającym uczenie się roli rodzicielskiej – roli ojca w obszarze rodzinnym (w obrębie określonych transferów) – jest socjalizacja, szczególnie pierwotna, która odbywa się poprzez specyficzny dla niej układ ról społecznych[14]. Przygotowywanie się do podjęcia i pełnienia roli rodzicielskiej polega na przyjmowaniu swoistych społecznych oczekiwań z nią związanych, co w rodzinie zachodzi wskutek funkcjonowania w relacjach dziecko – rodzic. Danuta Opozda podkreśla, że

> dziecko wzrastając wśród najbliższych: rodziców, rodzeństwa, dziadków, poddawane jest wielu wpływom wychowawczym o charakterze zamierzonym i niezamierzonym. To codzienne oddziaływanie prototypowo zapisuje w młodym człowieku szereg ważnych treści i uczy sposobu funkcjonowania również w zakresie pełnienia ról małżeńsko-rodzinnych. Tego rodzaju transmisja wpływów wychowawczych oparta jest na mechanizmie identyfikacji, gdzie kluczowym pojęciem jest wzór osobowy, a oddziaływanie przezeń nabiera w rodzinie szczególnego znaczenia. W niej dziecko czerpie wzór małżeństwa i rodziny, i tu kształtuje poznawczą reprezentację szeroko rozumianej rzeczywistości społecznej, a to z jakimi wzorami się w niej identyfikuje, w znacznej mierze wpływać będzie na sposób jego dalszego funkcjonowania w określonym obszarze życia[15],

w tym także, w obrębie pełnienia ról rodzicielskich. Można przyjąć zatem, że sposób pełnienia roli ojca przez młodych dorosłych konstruowany jest

[13] Tamże, s. 61.

[14] T. Sosnowski, *Ojcostwo w perspektywie pokoleniowej. Studium socjopedagogiczne*, Warszawa 2018, s. 90.

[15] D. Opozda, *Katolicki wzór małżeństwa w wychowaniu prorodzinnym*, [w:] *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Kraków 2000, s. 108.

w efekcie wzoru (transmisji), jaki stanowią rodzice i przeżyć w rodzinie generacyjnej. Dostrzec więc należy, że reprezentacja poznawcza rodzicielstwa (ojcostwa) powstaje już w okresie dzieciństwa – przede wszystkim pod wpływem spostrzeżeń dotyczących zachowania rodziców w swoich rolach. Subiektywną wiedzę na temat ojcostwa, zdobytą w okresach preparentalnych, można uznać za swoistą matrycę regulującą funkcjonowanie młodych dorosłych, zwłaszcza na początku pełnienia roli rodzicielskiej.

Szczególnego znaczenia nabierają tu podstawowe mechanizmy, za sprawą których dokonuje się socjalizacja, a wśród nich mechanizm wpływu osób znaczących; może on zachodzić w procesach (od najprostszych): naśladownictwa (odwzorowania czyjegoś zachowania), modelowania oraz identyfikacji, przy czym działanie tych procesów determinowane jest po pierwsze, istnieniem więzi emocjonalnej, jaka zachodzi pomiędzy wzorcem (modelem) a jednostką obserwującą oraz po drugie – częstotliwością ich wzajemnych kontaktów[16]. Rodzina jest tą przestrzenią, w której warunki te zdają się być spełnione. Uważa się zatem, że rodzice są najczęściej i najsilniej działającymi modelami dla rozwijających się dzieci. Dlatego ich rodzicielskie wzory osobowe mogą oddziaływać tak silnie, że obejmują funkcjonowanie dzieci również jako osób dorosłych[17], stąd ślady nabytych cech rodzicielskich są do tego stopnia trwałe, jak zauważa Rembowski, że mogą być przedmiotem retrospektywnego (biograficznego) badania dorosłych jednostek[18].

Warto tu dodać, że biograficzne uczenie się i zarazem transfer doświadczeń przyjmują formę przekazu międzypokoleniowego[19], który definiuje się jako proces transferowania z pokolenia na pokolenie określonych wartości, postaw, wiedzy i zachowań, zarówno tych o charakterze pożądanym, a więc pozytywnym, jak i niepożądanym – negatywnym[20]. Jak podkreśla Marzanna Farnicka,

> podstawowa teza transmisji międzypokoleniowej głosi, że kluczową rolę odgrywa w niej proces socjalizacji. Zgodnie z nią przyjmuje się założenie, że doświadczenia związane z socjalizacją dokonującą się w rodzinie w sposób decydujący wpływają na system wartości rozwijającej się jednostki oraz jej cele życiowe. Dalekosiężne następstwa tego procesu będą widoczne w zachowaniach realizowanych w przyszłości przez następne pokolenie[21].

---

[16] L. Bakiera, B. Harwas-Napierała, *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań 2016, s. 154.

[17] Tamże.

[18] J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1978, s. 130, za: tamże.

[19] Tamże, s. 61.

[20] M. Grabowska, *Międzypokoleniowy przekaz postaw i wartości*, [w:] *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, red. S. Nowak, Warszawa 1989, s. 339, za: T. Sosnowski, *Ojcostwo w perspektywie*, s. 167.

[21] M. Farnicka, *W poszukiwaniu uwarunkowań transmisji międzypokoleniowej – znaczenie pełnionej roli rodzinnej w kontynuowaniu wzorców rodzicielstwa*, Psychologiczne Zeszyty Naukowe,

Z punktu widzenia poczynionych w tym opracowaniu rozważań, szczególnie interesujące wydaje się ujęcie transmisji międzypokoleniowej w kategoriach narracyjnych. Tak czyni, na przykład Elżbieta Dryll, która pisze, że przedmiotem transferu pomiędzy pokoleniami są nie tylko wartości wyrażające się w organizacji życia rodzinnego, ale przede wszystkim opowieść o tym życiu[22], w której zawierają się subiektywne znaczenia. Autorka ta zauważa, że narracje o życiu danej rodziny, jej historii, o osobach które ją tworzą, stanowią cenne dopełnienie wiedzy autobiograficznej człowieka, która pochodzi z bezpośredniego doświadczenia. Elżbieta Dryll wskazuje zarazem na zjawisko *międzygeneracyjnego JA*, a więc tworzenia się wiedzy autobiograficznej na podstawie przekazów rodzinnych. Z badań zrealizowanych w tym obszarze wynika, że

> tożsamość indywidualna pozostaje pod wpływem narracji rodzinnych, zawiera treści uznane za własne i funkcjonujące jako regulatory życia psychicznego. Treści te, nabywane w rodzinach pochodzenia, w określony sposób kształtują osobę, która z kolei przekazuje je własnym dzieciom i wnukom[23].

Mamy więc do czynienia z osobliwym procesem międzypokoleniowego uczenia się, którego źródłem są relacje zachodzące pomiędzy określonymi pokoleniami[24]. Informacje te pozwalają twierdzić, że rodzina generacyjna – wraz z jej całym edukacyjnym potencjałem, zawartym w przebiegu określonych zdarzeń i gromadzonych wskutek ich przeżywania doświadczeń, a nade wszystko nadawanych im znaczeń – stanowi kluczowy w zasadzie punkt orientacyjny dla dorastających w niej przyszłych rodziców; wyznacza pewien początek, pozwala na odniesienia i porównania; uznać ją więc należy jako środowisko rodzicielskiego potencjału.

Ciekawe ujęcie międzygeneracyjnej transmisji doświadczeń prezentuje Karolina Kuryś-Szyncel, która charakterystyczną interakcję społeczną dorosły/rodzic-dziecko, podczas której odbywa się transfer doświadczeń generacyjnych, nazywa epizodem wspólnego zaangażowania biograficznego. Autorka ta podkreśla, że

> międzypokoleniowe uczenie się jest serią takich epizodów, które pozwalają na uczenie się nie tylko z biografii Innych, ale także z biografii własnej[25].

2016, 1; *Człowiek w całokształcie życia: rodzina – edukacja – praca*, red. T. Rongińska, Psychologiczne Zeszyty Naukowe, 2017, s. 14-15.

[22] E. Dryll, *Narracje rodzinne*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014, s. 83-84.

[23] Tamże, s. 84.

[24] M. Rojek, *Międzypokoleniowe uczenie się w kontekście badania historii życia*, [w:] *Międzypokoleniowe uczenie się*, red. M. Muszyński, Łódź 2014, s. 32.

[25] K. Kuryś-Szyncel, *Rodzinne (re)konstrukcje,* s. 63.

Dodaje też, że epizody te mają charakter socjalizująco-personalizujący; zapewniają przestrzeń do uczenia się zachowań oczekiwanych i aprobowanych społecznie, i zarazem stwarzają szansę na uruchomienie procesów tożsamościowych, co z punktu widzenia uczenia się roli ojca spełnia doniosłą rolę.

Uczenie się roli ojca z biografii własnej i Innych[26]

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że „rodzina jest miejscem uczenia się z biografii zarówno własnej, jak i Innych"[27]. Przenosząc to stwierdzenie na obszar rozważań dotyczących znaczenia rodziny w procesie uczenia się roli ojca przez współczesnych mężczyzn, wskazać można na dwie ważne *przestrzenie* edukacyjne.

Oto bowiem, z jednej strony, pozostając nadal w obszarze rodziny generacyjnej młodych dorosłych, zaznacza się możliwość uczenia się roli rodzicielskiej (roli ojca) z biografii Innych, co w literaturze przedmiotu uznaje się za zjawisko dość powszechne i obecne w codzienności każdego człowieka[28].

Z drugiej jednak strony, można wskazać na uczenie się roli ojca przez mężczyzn na podstawie ich własnych doświadczeń rodzicielskich, w obrębie rodziny własnej.

Obie te *przestrzenie* zostaną po krótce scharakteryzowane.

Uczenie się z biografii Innego, jak pisze Elżbieta Dubas, to

> uczenie się z przypomnianych doświadczeń (a więc pośrednio), zawartych w pamięci biograficznej, w wyniku refleksji nad biografią Innego[29].

I dodaje, że ten sposób uczenia się wymaga namysłu nad biografią Innego i co więcej – transferowania jego doświadczeń biograficznych do własnej samowiedzy i posiadanej wiedzy o świecie. Spośród wielu zakresów uczenia się z biografii Innego, Autorka ta wyróżnia uczenie się z biografii osób dla człowieka znaczących, co w kontekście podjętych w artykule rozważań nabiera szczególnego znaczenia. Można tu stwierdzić zatem, że obecność w życiu każdej rodziny kluczowych podmiotów oddziaływań wychowawczych, socjalizacyjnych, personalizacyjnych, głównych zatem kreatorów życia, autorytetów, wzorów osobowych – rodziców i innych osób znaczących stwarza wyjątkową okazję edukacyjną uczenia się na podstawie refleksji nad ich rodzicielskimi doświadczeniami ulokowanymi w ich wła-

[26] Pisownia wielką literą została zaproponowana przez E. Dubas, np. w opracowaniu: *Uczenie się z biografii Innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011.

[27] K. Kuryś-Szyncel, *Rodzinne (re)konstrukcje,* s. 56.

[28] E. Dubas, *Uczenie się z biografii Innych – wprowadzenie*, [w:], *Uczenie się z biografii Innych*, s. 8.

[29] Tamże, s. 7.

snych biografiach. W tym sensie, uczenie się z biografii Innych czyni rodzinę młodych dorosłych znaczącym środowiskiem edukacyjnym w zakresie nabywania gotowości do podjęcia i pełnienia ról rodzicielskich. Chodzi tu przede wszystkim o namysł nad doświadczeniami związanymi ze sposobem pełnienia roli rodzicielskiej (szczególnie ojca) przez osoby znaczące; obserwacje te mogą także obejmować zachowania rodzicielskie innych ojców w rodzinie, a nawet dziadka w relacji z jego synem (dorosłym już mężczyzną, który także jest ojcem). Doświadczanie różnorodnych sposobów realizacji roli ojcowskiej (w rodzinie pochodzenia), a przede wszystkim formułowanie swoistych wniosków, będących skutkiem refleksji nad doświadczeniami, pozwala na poznawanie i przyswajanie określonych zachowań związanych z rolą rodzicielską, co więcej – daje możliwość porównań, jest więc osobliwą sytuacją edukacyjną, która zachodzi w jasno sprecyzowanych relacjach pomiędzy członkami rodziny.

Należy więc podkreślić, że w zakresie uczenia się roli ojca z biografii osób znaczących dla jednostki, ważność i tym samym wartość tych biografii uznawana jest subiektywnie i zawsze w obrębie danego systemu. Można tu za Danutą Lalak powiedzieć, że „czyjaś biografia staje się w ten sposób moją wersją jego życia". Uczyć się roli ojca od innych ojców (w obrębie rodziny) może oznaczać (podaję tu za E. Dubas): po pierwsze – zapotrzebowanie na gotową wiedzę (o ojcostwie) przypomina wtedy „chodzenie po śladach"; po drugie – unikanie popełniania błędów, a więc niechęć do ich doświadczania na sobie samym; po trzecie – korzystania z pewnych drogowskazów – biografia Innych (ojców) pokazuje drogę, wyznacza cel i wartości; po czwarte – pozwala także na dokonywanie porównań (biografia Innych jako źródło odniesień) i wreszcie po piąte – poprzez biografię Innych (ojców) dokonywać może się autokreacja, bo sytuacja taka stwarza okazję do tworzenia i dookreślania własnej tożsamości (ważnego wycinka tej tożsamości)[30]. W „konfrontacji z bliskim Innym tworzy się i dojrzewa opowieść o Ja"[31]. Uczenie się zatem roli ojca z biografii Innego, ale nie każdego Innego, a kogoś znaczącego dla danej jednostki, oznacza otwarcie się na niego, chęć jego poznania; relację tę określa więc pozytywny stosunek do Innego i w takim ujęciu ma ona charakter edukacyjny i polega na uczeniu się z jego biografii[32].

Równie ważną przestrzenią edukacyjną, w ramach której mężczyźni mogą uczyć się i zarazem doskonalić sposoby pełnienia roli ojca, jest uczenie się z własnych doświadczeń, które powstają wskutek rodzicielskich odziaływań, podejmowanych na gruncie rodziny własnej. Obszar ten współcześnie staje się niezwykle ważną przestrzenią uczenia się roli ojca i coraz bardziej

[30] Tamże, s. 9.
[31] E. Dryll, *Narracje rodzinne*, s. 92.
[32] K. Kuryś-Szyncel, *Rodzinne (re)konstrukcje,* s. 62.

dominującą ponad uczenie się z transmisji generacyjnej. Przyczyny takiego stanu rzeczy są różne i często złożone, niemniej jednak podkreśla się, że coraz lepszy dostęp do wiedzy na temat źródeł i sposobów pełnienia roli rodzicielskiej może prowadzić w konsekwencji do obniżania się znaczenia przekazów generacyjnych w zakresie ról rodzicielskich. Uczenie się zatem roli ojca z bezpośrednich doświadczeń mężczyzn – ojców wymaga uczenia się metodą własnych prób i błędów. Ojcowie mogą doświadczać skuteczności podejmowanych przez nich działań, co utrwala słuszność ich stosowania; mogą również doświadczać braku tej skuteczności, co wówczas może prowadzić do rezygnacji z określonych oddziaływań rodzicielskich. Można zatem wskazać, że wraz z podjęciem i pełnieniem roli ojca, otwiera się w życiu mężczyzn – ojców wyjątkowa przestrzeń biograficznego uczenia się z biografii własnej. W ten sposób kreuje się jedyna i tym samym subiektywna oraz osobliwa historia mężczyzny – ojca, która podlega różnorodnym przekształceniom i rozwojowo-regresywnym zwrotom akcji[33].

Należy tutaj stwierdzić, że przedstawione obszary/drogi uczenia się roli ojca, tak z biografii Innych, jak i własnych doświadczeń rodzicielskich współczesnych ojców, w sferze życia rodzinnego przenikają się, jakkolwiek różnią się od siebie, to jednak w efekcie pozwalają na gromadzenie i optymalizowanie wiedzy oraz doświadczeń pozwalających na pełnienie roli ojcowskiej.

Uwagi podsumowujące

Przedstawione w opracowaniu tym rozważania teoretyczne poświęcone uczeniu się przez współczesnych mężczyzn roli ojca w przestrzeni życia rodzinnego podkreślają przede wszystkim, że osiąganie wiedzy i gromadzenie doświadczeń sprzyjających podjęciu i pełnieniu roli rodzicielskiej jest wieloetapowym, złożonym, ale też często nieuświadamianym procesem wpisującym się w jednostkowe biografie. Przestrzenią, która daje temu procesowi początek i jednocześnie umożliwia pozyskiwanie, w gruncie rzeczy, niezwykle cennych doświadczeń, podlegających refleksji, jest właśnie rodzina (zarówno generacyjna, jak i własna). Wskutek podjętych w artykule refleksji należy więc stwierdzić, że stanowi ona pierwszą i w zasadzie najbardziej naturalną płaszczyznę zdobywania oraz zarazem porządkowania rodzicielskich (w tym ojcowskich) doświadczeń. Jest więc miejscem biograficznego uczenia się, którego kluczowy wymiar stanowi refleksyjność i autorefleksja. Miejscem, w którym namysł nad biografią znaczących, w kontekście pełnienia ról rodzinnych, osób i zarazem refleksją wokół

[33] K. Kuryś-Szyncel, *Doświadczanie macierzyństwa – przestrzenie biograficznego uczenia się*, [w:] *W trosce o macierzyństwo*, red. E. Włodarczyk, Poznań 2017, s. 77.

własnych, często różnie ocenianych, ojcowskich zachowań stanowi swoisty potencjał edukacyjny czy też kapitał biograficzny; dotyczy on zasobów, którymi dysponuje jednostka w swoim środowisku, w tym przypadku w środowisku rodzinnym.

BIBLIOGRAFIA

Bakiera L., Harwas-Napierała B., *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

Brągiel J., Kawula S., *Więzi społeczne w rodzinie*, [w:] *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.

Człowiek w *całokształcie życia*: *rodzina edukacja,* red. Tatiana Rongińska, Psychologiczne Zeszyty Naukowe, 2017.

Dryll E., *Narracje rodzinne*, [w:], *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Dubas E., *Uczenie się z biografii Innych – wprowadzenie*, [w:] *Uczenie się z biografii Innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

Dubas E., *Uczenie się z (własnej) biografii – wprowadzenie*, [w:], *Uczenie się z (własnej) biografii*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

Farnicka M., *W poszukiwaniu uwarunkowań transmisji międzypokoleniowej – znaczenie pełnionej roli rodzinnej w kontynuowaniu wzorców rodzicielstwa*, Psychologiczne Zeszyty Naukowe, 2016, 1.

Grabowska M., *Międzypokoleniowy przekaz postaw i wartości*, [w:] *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, red. S. Nowak, PWN, Warszawa 1989.

Komorowska-Pudło M., *Jakość wychowania w rodzinie pochodzenia a postawy dorosłych wobec własnego rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017.

Kuryś-Szyncel K., *Biograficzne uczenie się w perspektywie rodzinnej – systemowe transmisje*, [w:] *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej*, red. K. Kuryś-Szyncel, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

Kuryś-Szyncel K., *Doświadczanie macierzyństwa – przestrzenie biograficznego uczenia się*, [w:] *W trosce o macierzyństwo*, red. E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

Opozda D., *Katolicki wzór małżeństwa w wychowaniu prorodzinnym*, [w:], *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.

Rojek M., *Międzypokoleniowe uczenie się w kontekście badania historii życia*, [w:] *Międzypokoleniowe uczenie się*, red. M. Muszyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

Sosnowski T., *Źródła i czynniki kształtujące kulturę pedagogiczną ojców – na przykładzie badań w środowisku wielkomiejskim*, [w:] *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, red. D. Opozda, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.

Sosnowski T., *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.

Sosnowski T., *Ojcostwo w perspektywie pokoleniowej. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018.

Śniegulska A., *Rodzice w przestrzeni życia rodzinnego*, Edukacyjna Analiza Transakcyjna, 2016, 5.

Wańczyk-Welc A.E., Marmola M., *Relacje w rodzinie pochodzenia a jakość małżeństwa u rodziców dzieci w wieku przedszkolnym,* Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 2020, 1(41).

Małgorzata Kosiorek
ORCID 0000-0001-8093-6279
Uniwersytet Łódzki

PARTYCYPACYJNY POTENCJAŁ TERENOWYCH RAD OŚWIATOWYCH W KREOWANIU SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO

Abstract. Kosiorek Małgorzata, *Partycypacyjny potencjał terenowych rad oświatowych w kreowaniu społeczeństwa obywatelskiego* [The Participatory Potential of Local Educational Councils in Creating the Civil Society]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 61-73. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.5

In Poland, since 1989, there have been ongoing processes of decentralization and socialization of state education. One of the fundamental conditions for the democratization of education is the possibility of creating, at various levels of public self-government, advisory, consultative and control authorities in the form of educational councils. Since the 1990s, the legislation has included and described the competences and tasks of educational councils at the level of voivodships, *poviats* and communes. Unfortunately, the last three decades in educational policy have proved that Polish society cannot create an education policy and build the civil society.

Key words: educational policy, decentralization of public educational tasks, education council, civil society

Wstęp

W obliczu zachodzących współcześnie zmian i wydarzeń polityczno-społecznych, podjęcie tematu relacji pomiędzy polityką oświatową a budowaniem społeczeństwa obywatelskiego wydaje się szczególnie ważne i wymagające pedagogicznej refleksji. Od 1989 roku problematyka uspołecznienia edukacji jest podejmowana z każdą kolejną reformą polityki oświatowej, zaś proces uspołecznienia najczęściej bywa utożsamiany z decentralizacją i demokratyzacją szkół. W praktyce zmiany te są jednak pozorne i trudne do zaobserwowania.

W systemie demokratycznym na poziomie jednostki, społeczności lokalnej, czy społeczności globalnej szczególnego znaczenia nabierają zasady

i wartości mające wpływ na postawy i zachowania społeczne, warunkujące różne formy obywatelskiej aktywności. Podstawą powstania i prawidłowego funkcjonowania współczesnego społeczeństwa obywatelskiego jest istnienie mechanizmów zapewniających równowagę społeczną, takich jak regulacje prawne i organizacje, których celem jest integracja różnych interesów społeczeństwa. Henryk Sasinowski uważa, że

> punktem wyjścia wszelkich rozważań o społeczeństwie obywatelskim jest samorealizujący się człowiek, autonomiczny, akceptujący, a także szukający aprobaty u innych. Bierze on udział w działalności ekonomicznej, kulturalnej, domowej, stowarzyszeniowej i każdej innej, która rodzi się i rozwija w środowiskach lokalnych[1].

Jednym z wielu podmiotów inspirujących aktywność obywatelską może być samorząd terytorialny, którego działania powinny opierać się na wspólnych inicjatywach i rozwiązywaniu problemów społecznych. W obszarze polityki oświatowej możliwością mobilizacji sił lokalnych jest między innymi tworzenie rad oświatowych, które na różnych szczeblach administracji publicznej pełnią rolę konsultacyjno-opiniodawczo-doradczą.

Od czasu transformacji, reformy polskiej polityki oświatowej z założenia miały demokratyzować system edukacji. Jednak pomimo wdrażania kolejnych pomysłów i rozwiązań, pozwalających na włączanie podmiotów społecznych w kreowanie procesów edukacyjnych, placówki oświatowe od lat tkwią w porządku centralistycznym. Fakt ten potwierdzają wieloletnie badania Bogusława Śliwerskiego, który dokonał gruntownej analizy polityki oświatowej i problemów polskiej edukacji ostatnich trzech dekad. Z licznych opracowań autora wynika, że w polskim systemie oświaty walka polityczna wciąż góruje nad wszelkimi tendencjami do współdziałania i współpracy. Z jednej strony podejmowane są działania władz centralnych na rzecz zwiększania swobody władz lokalnych w realizacji polityki oświatowej, z drugiej widoczne jest duże uzależnienie systemu edukacji od decyzji organów nadzoru[2].

Społeczeństwo obywatelskie wobec samorządowej polityki oświatowej

Społeczeństwo obywatelskie tworzą ludzie świadomi swoich praw i obowiązków, osoby o poczuciu wspólnoty interesów i celów, potrafiące podejmo-

[1] H. Sasinowski, *Społeczeństwo obywatelskie i jego rola w budowie demokracji*, Economy and Management, 2012, 1, s. 32.

[2] B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009, s. 217.

wać wspólne działania. Definicje społeczeństwa obywatelskiego koncentrują się przede wszystkim na określaniu zadań lub cech, jakie społeczeństwo powinno spełniać, by nosić miano obywatelskiego. Według Francisa Fukuyamy, jest to

> społeczeństwo zorganizowane w spójne grupy – jak komitety rodzicielskie (Parent-Teacher Organizations), organizacje kontroli standardów w życiu publicznym (watchdog groups), czy organizacje rzecznictwa interesów poszczególnych środowisk (advocacy organizations)[3].

Zdaniem autora, takie społeczeństwo będzie częściej i skuteczniej rozliczało różne instytucje niż społeczeństwo, w którym jednostki nie współdziałają ze sobą.

Według „Strategii wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na lata 2009-2015" społeczeństwo obywatelskie jest:

– przestrzenią działania instytucji, organizacji, grup społecznych i jednostek, rozciągającą się pomiędzy rodziną, państwem i rynkiem, w której ludzie podejmują wolną debatę na temat wartości składających się na wspólne dobro oraz dobrowolnie współdziałają ze sobą na rzecz realizacji wspólnych interesów;

– społeczeństwem, w którym istnieją aktywni, myślący o interesach społeczności obywatele, zależności polityczne oparte na zasadach równości i stosunki społeczne polegające na zaufaniu i współpracy[4].

Na podstawie przytoczonych definicji można więc przyjąć, że społeczeństwo obywatelskie składa się z obywateli zaangażowanych i aktywnych, których łączy wspólnota interesów i poczucie odpowiedzialności za dobro ogółu. W środowiskach lokalnych jest ono postrzegane jako porozumienie wolnych i równych obywateli.

Wśród funkcji społeczeństwa obywatelskiego H. Sasinowski wymienia funkcje:

1) edukacyjną – oddziaływanie mające wpływ na kształt obywatelskiej świadomości i postaw obywatelskich;

2) integracyjną – oddziaływanie na partnerskie relacje między podmiotami uczestniczącymi we wspólnej budowie strategii i realizacji jej celów;

3) mobilizacyjną – zespół merytorycznych treści i praktycznych instrumentów inspirujących obywateli, władze publiczne i inne środowiska do aktywności w procesie budowy społeczeństwa obywatelskiego;

---

[3] F. Fukuyama, *Budowanie państwa. Władza i ład międzynarodowy w XXI wieku*, Poznań 2005, s. 46.

[4] *Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na lata 2009-2015,* Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2008, s. 7.

4) programową – bezpośrednie oddziaływanie na proces budowy Programu Operacyjnego Społeczeństwo Obywatelskie oraz pośrednie relacje z innymi strategiami i programami operacyjnymi[5].

Jednocześnie każda z wymienionych funkcji może być impulsem do tworzenia płaszczyzn współdziałania w zakresie budowy społeczeństwa obywatelskiego.

W Polsce szanse na powstanie społeczeństwa obywatelskiego pojawiły się w latach 80. XX wieku, kiedy Solidarność zaangażowała znaczną część ludności we współpracę i organizowanie się w ruch opozycyjny. Kolejnym krokiem było wprowadzenie pojęcia „społeczeństwa obywatelskiego" do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w której również znalazło się sformułowanie, iż „samorząd terytorialny uczestniczy w sprawowaniu władzy publicznej"[6], a „ogół mieszkańców zasadniczego podziału terytorialnego stanowi z mocy prawa wspólnotę samorządową"[7]. Podmiotem samorządu terytorialnego jest więc społeczność zamieszkała na określonym obszarze, zorganizowana w terytorialny związek samorządowy. Związek ten stanowi twór powoływany przez państwo w celu realizacji jego zadań. Samorząd terytorialny jest desygnowany w celu wykonywania zadań administracji państwowej, czyli realizowania zaleceń państwa. Administrowanie następuje na zasadzie decentralizacji zakładającej samodzielne wykonywanie zadań przez jednostki samorządu terytorialnego, jednak jeśli jednostki samorządowe realizują zadania państwa, to ich działalność pozostaje pod jego nadzorem. H. Sasinowski pisze, że

> dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, zarówno w kontekście aktywnych obywateli oraz wspólnot, jak i silnych organizacji pozarządowych, niezwykle ważną rolę powinny odegrać struktury państwowe, struktury administracji publicznej. W koncepcji dobrego rządzenia nie powinny występować sprzeczności między państwem a społeczeństwem obywatelskim. Skuteczność działań tych struktur może wzajemnie się warunkować, jeżeli nastąpią między nimi właściwe relacje oparte na zasadach pomocniczości, przejrzystości, sprawności, odpowiedzialności, wiarygodności oraz społecznej partycypacji[8].

Dlatego, ważnym elementem upowszechniania postaw obywatelskich i budowy społeczeństwa obywatelskiego jest rozwój samorządności w ramach systemu samorządu terytorialnego.

W Polsce samorządy zorganizowano zgodnie z podziałem terytorialnym państwa trójszczeblowo i składają się z gmin, powiatów oraz województw.

---

[5] H. Sasinowski, *Społeczeństwo obywatelskie*, s. 38.
[6] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, DzU nr 78, poz. 483, art. 16, ust. 2.
[7] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, DzU nr 78, poz. 483, art. 16, ust. 1.
[8] H. Sasinowski, *Społeczeństwo obywatelskie*, s. 42.

Jednostki samorządu funkcjonujące na różnych szczeblach terytorialnej organizacji państwa realizują odmienne zadania oświatowe, które są jednym z najistotniejszych zadań publicznych wykonywanych przez samorząd terytorialny. W latach 90. XX wieku kilkakrotnie przekładano podjęcie decyzji o przejęciu szkół podstawowych przez gminy (1990, 1993, 1996). Ostatecznie, w wyniku reformy samorządowej z 1998 roku, która weszła w życie w roku 1999, państwo przekazało obowiązek prowadzenia szkół i placówek oświatowych samorządom. Od tego momentu jednostki samorządowe poszczególnych szczebli są odpowiedzialne za realizację zadań w zakresie kształcenia, wychowania i opieki na swoim obszarze. Liczono, że dzięki decentralizacji zarządzania oświatą

> zadziałają takie czynniki, jak: lepsze rozeznanie przez władze samorządowe potrzeb lokalnych, społeczna kontrola ich zaspokajania, wreszcie aktywizacja lokalnej społeczności i jej wsparcia dla szkół[9].

Pomocne w tym zakresie było prawo, gwarantowane przez Ustawę o systemie oświaty, do oddolnego tworzenia rad szkół, terenowych rad oświatowych i krajowej rady oświatowej.

Porównując zadania i funkcje samorządu terytorialnego oraz społeczeństwa obywatelskiego, należy stwierdzić, że są to instytucje względem siebie autonomiczne, ale ze względu na kwestie polityki oświatowej pozostające w sprzężeniu zwrotnym. Powołanie samorządów terytorialnych i przeprowadzenie wyborów samorządowych było bodźcem uruchamiającym inicjatywy ludzi, prowadziło do podejmowania przez przedstawicieli wspólnot lokalnych decyzji o kierunkach rozwoju ich społeczności oraz częściowo przyczyniło się do zmian świadomości społecznej. Zgodnie z zasadą pomocniczości (subsydiarności), akceptowaną przez kolejne ekipy rządowe i ujętą jako norma konstytucyjna, gminom były przekazywane coraz to nowe zadania[10].

Terenowe rady oświatowe próbą uspołecznienia oświaty III RP

Zmiany w zakresie polityki oświatowej wprowadzone w Polsce po 1989 roku miały przyczynić się do wzrostu autonomii szkół, ograniczenia kontrolnej roli nadzoru pedagogicznego i podniesienia świadomości roli oświaty

[9] M. Adamowicz, P. Skarżyńska, *Rola samorządu lokalnego w realizacji zadań oświatowych na przykładzie samorządu gminy Szelków*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, 2017, 2, s. 332-333.

[10] *Społeczeństwo obywatelskie i jego instytucje. Opracowanie tematyczne OT-627*, Biuro Analiz i Dokumentacji, Kancelaria Senatu, Warszawa 2014, s. 15-16.

w rozwoju społeczności lokalnych, poprzez zaangażowanie ich członków w podejmowanie różnorodnych działań. Reformowanie polskiej oświaty, które zostało zapoczątkowane pod wpływem radykalnej zmiany ustroju społeczno-politycznego osiągało w kolejnych latach odmienne stadia. Według różnych autorów, w tym przywoływanego B. Śliwerskiego czy Mieczysława Adamowicza i Pauliny Skarżyńskiej, po roku 1989 polskie szkolnictwo poddano zarówno strategii oddolnego, jak i odgórnego reformowania, przy czym reformy oddolne były efektem nowatorstwa pedagogicznego i alternatywnych rozwiązań wprowadzanych przez pojedynczych nowatorów – naukowców lub społeczników – rodziców czy stowarzyszeń[11]. Na początku lat 90. XX wieku zaczęły powstawać szkoły społeczne będące rzeczywistymi alternatywami wobec obowiązujących w tym czasie rozwiązań. Niestety, wprowadzona w 1999 roku reforma zakończyła krótki czas rzeczywistego uspołecznienia. Wdrażając zewnętrzne, odtwórcze egzaminy testowe prowadzące do kształcenia reproduktywnego, szkoły przekształciły się w dochodowe interesy, w których nie było miejsca na wysiłek intelektualny, rozwój krytycznego myślenia, w tym podważania obowiązujących reguł i norm. Zamiast tego pojawiło się przygotowywanie do posługiwania się schematem, a proces oddolnych reform, w tym liberalizacji i autonomii nauczycieli w tworzeniu lub doborze programów nauczania, podręczników i środków dydaktycznych, został zahamowany. Zdaniem B. Śliwerskiego, „elity naukowe i oświatowe nie poradziły sobie z trudem demokratyzacji systemu oświatowego"[12] i pomimo transformacji ustrojowej edukacja w dalszym ciągu była i nadal pozostaje stałym elementem gry politycznej. Fakt ten potwierdzają wyniki wieloletnich badań autora nad demokratyzacją publicznej oświaty, które jednoznacznie wskazują, że żyjemy w państwie, w którym wzorce centralizmu zostały zastąpione maskowanym przez władze etatyzmem.

W kwestii uspołecznienia systemu oświaty ważny dokument stanowiła Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku, która zakładała możliwość powoływania w szkołach rad szkolnych, a w ślad za ich powstawaniem tworzenie, na różnych szczeblach samorządności publicznej, organów doradczych, konsultacyjnych i kontrolnych w postaci terytorialnych rad oświatowych. Art. 48.1. ustawy głosił, że organ stanowiący jednostkę samorządu terytorialnego może powołać radę oświatową działającą przy tym organie (wojewódzką, powiatową, miejską, gminną). Aktualne regulacje prawno-instytucjonalne w dalszym ciągu pozwalają na faktyczny udział podmiotów

[11] B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998, s. 139-148; tenże, *Rola samorządu lokalnego w realizacji zadań oświatowych na przykładzie samorządu gminy Szelków*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, 2017, 2, s. 324.

[12] B. Śliwerski, *Analiza polityki oświatowej wobec pozoru demokracji w szkolnictwie publicznym*, Rocznik Pedagogiczny, 2015, 38, s. 9.

społecznych w realizacji polityki oświatowej. Obecnie o możliwości tworzenia rad mających charakter fakultatywnych podmiotów doradczych przy organie stanowiącym gminy stanowi Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe[13].

Wśród kompetencji i zadań Krajowej Rady art. 75. ust. 3 Ustawy z 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe wymienia:

1) opracowanie i przedstawianie ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania projektów założeń polityki oświatowej państwa;

2) opiniowanie kryteriów podziału środków będących w dyspozycji ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, przeznaczonych na oświatę;

3) opiniowanie koncepcji kształcenia, w tym ramowych planów nauczania oraz zakresu obowiązujących podstaw programowych;

4) opiniowanie projektów aktów prawnych dotyczących oświaty;

5) opiniowanie innych spraw dotyczących oświaty, przedstawionych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Art. 78. ust. 2 Ustawy z 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe mówi o takich kompetencjach rad oświatowych, jak:

1) badanie potrzeb oświatowych na obszarze działania jednostki samorządu terytorialnego oraz przygotowywanie projektów ich zaspokajania;

2) opiniowanie budżetu jednostki samorządu terytorialnego w części dotyczącej wydatków na oświatę;

3) opiniowanie projektów sieci publicznych szkół i placówek;

4) opiniowanie projektów aktów prawa miejscowego wydawanych w sprawach oświaty;

5) wyrażanie opinii i wniosków w innych sprawach dotyczących oświaty.

Powyższe zapisy pokazują, że od strony prawnej kwestie funkcjonowania i zakresu zadań rad oświatowych są opisane i ustalone. Jednak w praktyce sytuacja wygląda odmiennie i należy zgodzić się z opinią Kazimierza Przyszczypkowskiego oraz Izabeli Cytlak, że działania oddolne są rzadko podejmowane, a przedstawiciele samorządów nie są obecni przy stanowieniu o lokalnej oświacie. Ich aktywność ma często

> wymiar fasadowy i sprowadza się do obecności przedstawicieli różnych organizacji oraz stowarzyszeń lokalnych, a także rodziców na okolicznościowych akademiach i patriotycznych uroczystościach[14].

Ponadto, zdaniem K. Przyszczypkowskiego, unfikuje się w skali całych regionów zadania oświatowe, nie zwracając uwagi na ich regionalne zróżnicowanie i potrzeby[15]. Potwierdzają to analizy autorki artykułu, dotyczące pró-

[13] Ustawa z 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, DzU z 2018 r. poz. 996.

[14] K. Przyszczypkowski, I. Cytlak, *Partnerstwo w samorządowej polityce oświatowej*, Studia Edukacyjne, 2013, 27, s. 10.

[15] Tamże, s. 21.

by ustalenia liczby i zakresu działań funkcjonujących obecnie terenowych rad oświatowych. Niestety, zarówno Ministerstwo Edukacji Narodowej, jak też inne organy nadzoru pedagogicznego nie mają informacji dotyczących rad, jak również dostępnych zestawień statystycznych wskazujących ich liczbę oraz aktywność na poszczególnych szczeblach administracji publicznej. Sięgając jednak do aktów normatywnych, źródeł zastanych w postaci opracowań i publikacji wyników badań z zakresu polityki oświatowej (D. Uryga, E. Gozdowska, B. Śliwerski)[16], a także raportów i sprawozdań niektórych terenowych rad oświatowych zamieszczonych w Internecie, można wskazać zakres ich działań oraz duże zróżnicowanie w ich aktywności. Obecnie funkcjonujące rady prowadzą działalność opartą na szczegółowych analizach demograficznych, strategiach polityki społecznej i oświatowej, planach rozwoju województwa, miasta, czy gminy (np. Pomorska Rada Oświatowa, Miejska Rada Oświatowa w Piasecznie, Gdańska Rada Oświatowa)[17] i niestety w wielu przypadkach opis podjętych zadań sprowadza się jedynie do ogólnych haseł.

W obliczu wyzwania, jakim nieustannie jest konieczność uspołecznienia oświaty III RP, terenowe rady oświatowe powinny stanowić wzmocnienie i urzeczywistnienie prawa obywateli do uczestnictwa w życiu publicznym. Aktywne i zaangażowane terytorialne rady oświatowe mogłyby stanowić ważny element społeczeństwa obywatelskiego mający wpływ na rzeczywistą decentralizację władzy państwowej w sferze oświaty i jednocześnie realizację interesów społeczności lokalnej. W celu wzmocnienia partycypacyjnego potencjału terenowych rad oświatowych w kreowaniu społeczeństwa obywatelskiego, należałoby zastanowić się nad rozwinięciem takich kierunków działań, jak:

1) edukacja obywatelska, której celem byłoby upowszechnianie wiedzy i kształtowanie umiejętności pozwalających na aktywne uczestnictwo w życiu społeczno-politycznym, w którym obywatele są zdolni do współpracy i działania na rzecz wspólnego dobra;

2) podjęcie dialogu obywatelskiego i budowanie rzeczywistych, a nie fasadowych relacji opartych na dialogu społecznym;

3) aktywizacja społeczności lokalnych poprzez budowanie lokalnej wspólnoty, w tym budowanie relacji między ludźmi, wzajemnego zaufania i zaangażowania we wspólne sprawy dotyczące edukacji;

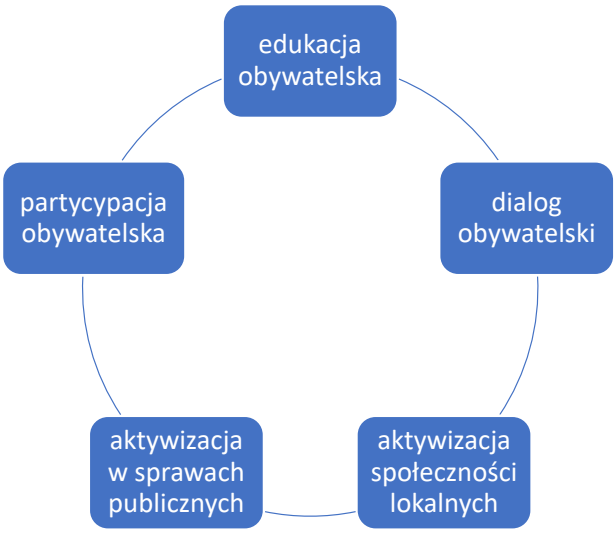
---

[16] D. Uryga, E. Gozdowska, *Rada oświatowa w opiniach władz samorządowych i środowisk związanych z lokalną edukacją. Raport z badania*, Łódź 2016; B. Śliwerski, *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Kraków 2002; tenże, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009; tenże, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015; tenże, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa 2017.

[17] M. Kosiorek, *Terenowe rady oświatowe w procesie w procesie uspołecznienia edukacji szkolnej*, Rocznik Pedagogiczny, 2018, 41.

4) aktywizacja w sprawach publicznych polegająca na wspieraniu i promowaniu zaangażowania i zainteresowania sprawami lokalnej polityki oświatowej (np. organizowanie debat publicznych dotyczących edukacji);

5) partycypacja obywatelska i współudział w rządzeniu, a także kontrola zadań powierzonych administracji publicznej.



Ryc. 1. Proponowane kierunki działań w celu wzmocnienia partycypacyjnego potencjału terenowych rad oświatowych w kreowaniu społeczeństwa obywatelskiego

Proces uspołecznienia i decentralizacji oświaty wiąże się z włączeniem czynnika społecznego w proces zarządzania szkołami oraz wpływem otoczenia na model kształcenia i wychowania uczniów. Wraz z wprowadzeniem w 1991 roku Ustawy o systemie oświaty, samorządy lokalne otrzymały szansę na stanowienie o sprawach edukacji w swoich środowiskach. Ustawa wskazywała na konieczność integralnego powiązania zadań oświatowych samorządów z problemami społeczności lokalnych, a przekazanie uprawnień związanych z organizacją i prowadzeniem placówek oświatowych samorządom miało przyczynić się do budowania demokracji (cel polityczny) i społeczeństwa obywatelskiego (cel społeczny)[18]. Niestety, pomimo upływu czasu w obecnej samorządowej polityce oświatowej wszystkich szczebli zauważalny jest brak zaangażowania podmiotów, które mogłyby mieć wpływ na jej

[18] M. Adamowicz, P. Skarżyńska, *Rola samorządu lokalnego*, s. 333.

stanowienie i rozwój. Brak gotowości do wspólnego rozwiązywania problemów edukacyjnych prowadzi do ich dewaluacji i delegitymizacji placówek edukacyjnych. W ten sposób samorządowa polityka oświatowa przestaje być zgodna z polityką społeczną lokalnej społeczności, która powinna być tworzona w perspektywie krótko- i długoterminowej[19]. Pierwsze podejście pozwoliłoby na rozwiązywanie bieżących problemów i reagowanie na nagłe sytuacje i zmiany, drugie natomiast wiąże się z projektowaniem długofalowych prognoz, określających funkcjonowanie oświaty w dłuższej perspektywie. Obydwa ujęcia pozwalają uwolnić się oświacie na konkretnym szczeblu administracji państwowej od doraźnych ingerencji politycznych.

Zakończenie

Mimo że Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku przewidywała dla rad oświatowych istotną rolę w zakresie kształtowania polityki oświatowej, to w praktyce rady na szeroką skalę nie powstały. Wynika to prawdopodobnie z niewielkiego zainteresowania obywateli, jak i samych władz samorządowych sprawami edukacji. Uspołecznienie rozumiane jako zaangażowanie społeczności lokalnej w działalność ciał opiniodawczo-doradczych (w tym rad oświatowych) ma często charakter pozorny, a wpływ podejmowanych działań jest znikomy. Faktyczny udział społeczności lokalnej w życiu regionu wymaga długofalowej aktywności, wiedzy, umiejętności organizacyjnych i ponoszenia odpowiedzialności. Efektywność procesu uspołecznienia realizacji zadań oświatowych wiąże się z takimi czynnikami, jak nastawienie władz lokalnych, zaangażowanie, potencjał społeczności lokalnej i jest procesem wymagającym czasu. Jak pisze Benjamin R. Barber,

> aby przygotować dzisiaj grunt pod demokrację, czy to w społeczeństwach okresu przejściowego, czy w skali globalnej trzeba przede wszystkim odrodzić obywatela, który będzie się domagał demokracji, a to oznacza stworzenie podstaw społeczeństwa obywatelskiego i kultury obywatelskiej[20].

W Polsce aktywność obywateli angażujących się w działalność wspólnot realizujących zadania społeczne w mniejszej lub większej skali jest nikła. Bez wątpienia, taka postawa wynika z niewystarczającego kształtowania postaw obywatelskich u młodych ludzi i braku wyrabiania nawyków społecznego działania. Współcześnie ani szkoła, ani rodzina nie uczy „obywatelskości", przez co rośnie pokolenie aspołecznych młodych ludzi, nakierowanych na pomnażanie dóbr osobistych.

[19] K. Przyszczypkowski, I. Cytlak, *Partnerstwo*, s. 22.
[20] B.R. Barber, *Dżihad kontra McŚwiat*, Warszawa 2007, s. 357.

Innym czynnikiem będącym możliwym powodem niechęci partycypacji obywateli w kreowaniu społeczeństwa obywatelskiego jest brak poczucia sprawstwa. W opinii B. Śliwerskiego, zadaniem szkoły powinno być kreowanie normatywnego myślenia, lecz pomimo transformacji ustrojowej w pedagogice mówienie w kategoriach powinności było i wciąż jest krytykowane. Z jednej strony prawdopodobnie powodem takiej sytuacji są doświadczenia wyniesione z przeszłości, z drugiej – potransformacyjna fascynacja postmodernizmem. Efektem tych działań są „zerwane więzi" między podmiotami oświaty a władzami centralnymi[21].

Kolejnym problemem polskiej samorządności jest kwestia upartyjnienia struktur samorządowych. W Polsce samorząd terytorialny przynależy w znacznej mierze do sfery polityki, gdyż organizacje polityczne mają wpływ na funkcjonowanie powiatów i województw, a także działanie gmin. Dlatego, wśród słabości polskiego społeczeństwa obywatelskiego należy widzieć sytuację samorządu terytorialnego, który w ciągu ponad dwudziestu lat przekształcony został w machinę biurokratyczną, oderwaną od obywateli i ich spraw. Być może sytuacja zmieni się dzięki Ustawie z 15 września 2017 roku o Narodowym Instytucie Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego, która jest agencją wykonawczą w rozumieniu przepisów o finansach publicznych i instytucją właściwą w sprawach wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Art. 24 ust. 1 ustawy mówi, że do zadań NIW-CRSO należy realizacja działań na rzecz wspierania rozwoju wspólnoty obywatelskiej i społeczeństwa obywatelskiego w Rzeczypospolitej Polskiej, w szczególności przez zwiększanie instytucjonalnej sprawności organizacji pozarządowych oraz innych zorganizowanych form społeczeństwa obywatelskiego, ich niezależności oraz profesjonalizmu, przy jednoczesnym zachowaniu ich obywatelskiego charakteru[22].

Przykładem nawiązującym do zapisu powyższego artykułu może być zaangażowanie w sprawy lokalne i budowanie więzi społecznych inicjatorów i uczestników Pomorskiego Kongresu Obywatelskiego. XI edycja kongresu odbyła się 11 maja 2019 roku w Gdańsku, pod hasłem „Partnerskie Pomorze dla demokracji i rozwoju". Celem spotkania była dyskusja na temat możliwości i sposobów wykorzystania podmiotowości i wolności w budowaniu silnej i aktywnej społeczności. Inicjator kongresu – Jan Szomburg wprowadzając w tematykę obrad, podkreślał, że szczególnie dziś,

> w rocznicę 30-lecia odzyskania wolności jesteśmy zobowiązani do namysłu, jak poprawić demokrację i współżycie we wszystkich dziedzinach życia. Wolność, którą mą-

[21] B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji*, Warszawa 2009, s. 243.

[22] Ustawa z 15 września 2017 r *o Narodowym Instytucie Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego*, DzU 2017, poz. 1909.

> drze wypracowaliśmy sobie 30 lat temu wyzwoliła w nas pokłady indywidualizmu (…), ale teraz czas na korektę, na więcej współpracy, więcej myślenia i działania zbiorowego, na więcej „razem". Od nas zależy, czy będzie to „razem" dyktowane z góry, czy RAZEM PARTNERSKIE, wynikające z naszej dojrzałości, zrozumienia wspólnych interesów i poszerzania naszej tożsamości[23].

Na podstawie takich wartości, jak zaufanie, lojalność, podmiotowość, wzajemny szacunek, szczery i otwarty dialog, wielokrotnie przywoływane partnerskie „razem", wśród licznie podjętych w trakcie wydarzenia tematów, żywo omawiano sprawy edukacji i budowania demokracji lokalnej. Konkluzją wystąpień, ale przede wszystkim rozmów i dyskusji było stwierdzenie, że „jesteśmy w stanie lepiej wykorzystywać nasze zróżnicowane talenty, kompetencje i doświadczenia oraz osiągać więcej synergii (spójności) rozwojowej"[24]. Takie spotkania pokazują, że są miejsca, w których docenia się aktywność, zaangażowanie i lokalną współpracę. Pomorze jest dobrym przykładem wskazującym, jak można i jak należy dążyć do budowania nowych relacji pomiędzy władzą a obywatelami, ponieważ to właśnie oddolnie kreowana polityka oświatowa powinna tworzyć warunki dla partycypacji w sferze publicznej i pełnić funkcję prewencyjną przed centralizowaniem oświaty. W przeciwnym razie

> kiedy dla rządzących edukacja staje się jedynie środkiem do realizacji innych strategii zarządzania państwem, to trudno oczekiwać jakiejkolwiek spójności i sensowności teleologicznej, gdyż to nie specjaliści od systemu edukacyjnego są decydentami[25].

Dlatego, w obliczu współczesnej polityki oświatowej brak strategicznego myślenia o jej rozwoju oraz komplementarnego postrzegania oświaty przez podmioty o niej stanowiące i mające możliwość realnego uczestniczenia w jej budowaniu budzi lęk i niepokój.

BIBLIOGRAFIA

Adamowicz M., Skarżyńska P., *Rola samorządu lokalnego w realizacji zadań oświatowych na przykładzie samorządu gminy Szelków*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, 2017, 2.

Barber B.R., *Dżihad kontra McŚwiat*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2007.

Fukuyama F., *Budowanie państwa. Władza i ład międzynarodowy w XXI wieku*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2005.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, DzU nr 78, poz. 483.

[23] J. Szomburg, *Idea partnerskiego Pomorza*, Dziennik Bałtycki, https://www.kongresobywatelski.pl/dorobek/materialy-prasowe/idea-partnerskiego-pomorza-dz-b/, [dostęp: 06.05.2019].

[24] Tamże.

[25] B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, s. 182.

Kosiorek M., *Terenowe rady oświatowe w procesie w procesie uspołecznienia edukacji szkolnej*, Rocznik Pedagogiczny, 2018, 41.

Przyszczypkowski K., Cytlak I., *Partnerstwo w samorządowej polityce oświatowej*, Studia Edukacyjne, 2013, 27.

Sasinowski H., *Społeczeństwo obywatelskie i jego rola w budowie demokracji*, Economy and Management, 2012, 1.

Społeczeństwo obywatelskie i jego instytucje. Opracowanie tematyczne OT-627, Biuro Analiz i Dokumentacji, Kancelaria Senatu, Warszawa 2014.

Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na lata 2009-2015, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2008.

Szomburg J., *Idea partnerskiego Pomorza*, Dziennik Bałtycki, https://www.kongresobywatelski.pl/dorobek/materialy-prasowe/idea-partnerskiego-pomorza-dz-b/, [dostęp: 06.05.2019].

Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

Śliwerski B., *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Śliwerski B., *Analiza polityki oświatowej wobec pozoru demokracji w szkolnictwie publicznym*, Rocznik Pedagogiczny, 2015, 38.

Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2017.

Uryga D., Gozdowska E., *Rada oświatowa w opiniach władz samorządowych i środowisk związanych z lokalną edukacją. Raport z badania*, Wydawnictwo Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2016.

Ustawa z 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, DzU z 2018 r., poz. 996.

Ustawa z 15 września 2017 r. *o Narodowym Instytucie Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego*, DzU 2017, poz. 1909.

Joanna Kowalczyk
ORCID 0000-0001-5571-5175

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

POZASZKOLNA EDUKACJA PRAWNA DOROSŁYCH A KOMUNIKACJA MIĘDZY URZĘDEM A OBYWATELEM

Abstract. Kowalczyk Joanna, *Pozaszkolna edukacja prawna dorosłych a komunikacja między urzędem a obywatelem* [Extracurricular Legal Adult Education and Communication Between the Clerk and the Citizen]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 75-90. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.6

Interaction between the office and the citizen in each state is the only way to solve administrative cases. This article focuses on the legal education of active and potential participants in administrative interaction. This text was written from the point of view of a citizen living in an institutionalized country. The author identified areas of social life that require the implementation of specific legal education plans for adults. The article shows that properly selected methods of legal education are a prerequisite for building an effective state and civil society.

Key words: legal education, andragogy, administration, communication competence

Wstęp

Przyjęty w Polsce ustrój demokratyczny stanowi podstawę budowania państwa prawa, czyli funkcjonalnego systemu organizacyjnego, posiadającego skuteczne narzędzia do podtrzymywania porządku publicznego i przestrzegania przepisów ustaw[1]. Kształtowanie i rozwój najbardziej pożądanych komponentów demokracji uzależnione są jednak nie od samych instrumentów, które oferują akty normatywne, lecz od działań wspólnoty obywateli podtrzymującej sprawność wszystkich struktur państwowości. Aby urzeczywistnić założenia konstytucyjne wolności, praw oraz obowiązków człowieka i obywatela[2]: „rów-

[1] Por. J. Kowalczyk, *Pragmatyka komunikacji urząd – obywatel*, Kraków 2017.
[2] Rozdział II Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 02.04.2017 r., DzU 1997, 78, poz. 483.

ności wszystkich wobec prawa[3], równych praw w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym[4] oraz równych praw do kształcenia"[5], niezbędne staje się systematyczne wdrażanie planów edukacji prawnej w każdej fazie rozwoju państwa i tworzącej go społeczności.

W niniejszym artykule uwaga została skoncentrowana na pozaszkolnym kształceniu prawnym aktywnych i potencjalnych uczestników interakcji administracyjnej. Zakres opracowania objął przede wszystkim nieprofesjonalnych interlokutorów, to jest indywidualne strony dyskursu (obywateli). Cel parcjalny dokonanego oglądu wiązał się ze wskazaniem obszarów życia społecznego, wymagających implementowania wyspecyfikowanych planów edukacji prawnej, aby możliwe było trwałe umacnianie wspólnoty obywatelskiej przy jednoczesnym usprawnianiu działania państwa. Cel finalny dotyczył określenia faktycznych (rzeczywistych) skutków opracowania i implementowania mechanizmów pozaszkolnej edukacji prawnej osób dorosłych. Na potrzeby niniejszego opracowania i przy uwzględnieniu aspektów realnopoznawczych badanego problemu przyjmuję, że przeciętny obywatel dorosły, to osoba, która ukończyła 18 lat, tym samym samoistnie nabyła status pełnoletności, posiada pełną zdolność do czynności prawnych oraz zakończyła naukę szkolną.

W niniejszym opracowaniu za podstawę metodologiczną przyjęto systemowe założenia pragmatyzmu, odnoszące się do aksjologii kulturowo-cywilizacyjnej panującej w analizowanym kręgu wspólnotowym oraz prakseologiczny paradygmat sprawnego działania, zastosowany do określenia celowości i skuteczności świadomych akcji i reakcji aktantów komunikacji administracyjnej. W ramach uwzględnionych kryteriów pragmatyzmu społecznego kluczową warstwę poznawczą stanowiła triada: kauzalność – teleologia – sposób. Komponent kauzalny pozwalał wyjawić przyczyny zachowań uczestników dyskursu urzędowego, element teleologiczny wiązał się z określeniem celowości podejmowanych przez nich działań, natomiast rozpatrzenie sposobów wchodzenia w relacje umożliwiało ocenę adekwatności stosowania narzędzi zinterioryzowanych (intuicyjnych) i ich wtórnych ekwiwalentów (przetransponowanych cywilizacyjnie).

Edukacja prawna

W społeczeństwie obywatelskim stratyfikacja potrzeb, praw i obowiązków przybiera postać ugruntowanej kulturowo i cywilizacyjnie hierarchii

[3] Art. 32 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 02.04.2017 r., DzU 1997, 78, poz. 483.
[4] Art. 33 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 02.04.2017 r., DzU 1997, nr 78, poz. 483.
[5] Art. 33 ust. 2 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 02.04.2017 r., DzU 1997, nr 78, poz. 483.

wartości powszechnych. Wartościami łączącymi państwo i obywatela są uwrażliwienie na konieczność przestrzegania porządku prawnego (z perspektywy państwa) oraz zapobieganie wykluczeniu społecznemu (z perspektywy obywatela). Sposobem osiągnięcia wskazanych założeń jest między innymi ustawiczna edukacja prawna obywateli w każdym wieku. W tym wypadku kształcenie prawne to narzędzie długofalowej profilaktyki przestrzegania obowiązujących norm zachowania oraz przeciwdziałania i zwalczania czynów niedozwolonych (przestępstw, wykroczeń, zaniedbań czy zaniechań). W literaturze przedmiotu badacze analizując omawiane zjawisko, odnoszą je z jednej strony do wszelkich inicjatyw podnoszących wiedzę i świadomość prawną[6], z drugiej – do systemu wychowania współczesnego społeczeństwa obywatelskiego[7]. Na tej podstawie i ze względu na zakres niniejszego opracowania oraz założenia metodologiczne przyjmuję, że edukacja prawna to zespół spójnych działań praktycznych przystosowujących członka społeczeństwa do funkcjonowania w ramach wspólnoty ustrukturyzowanej, to jest państwa.

Dynamika życia politycznego (ustawodawczego, wykonawczego i sądowniczego) wymaga systematycznego aktualizowania zdobytej wiedzy i wypracowanych kompetencji (kryterium przyczynowe). Zatem, przygotowanie prawne to nie tylko świadomość istnienia prawa i znajomość obowiązujących norm, ale przede wszystkim umiejętność wykorzystywania potencjału przepisów aktów normatywnych w konfrontacji z sytuacją rzeczywistą (kryterium celu). Kształcenie prawne ma więc wytworzyć w osobie edukowanej narzędzia umożliwiające samodzielne poruszanie się w sferze oficjalno-urzędowej (kryterium skutku). Praktyczny skutek nauczania utożsamiam zatem z kompetencjami do działania w rozumieniu P. Zbróga, to jest z

> (…) pewnymi wyuczonymi sprawnościami, umiejętnościami, czyli możliwymi do reprodukcji zachowaniami (…), dostosowanymi do określonych okoliczności, dającymi się wybrać z określonego zbioru[8].

---

[6] Por.: A. Dudak, *Istota i znaczenie edukacji prawnej w kształtowaniu społeczeństwa otwartego*, Przegląd Pedagogiczny, 2014, 2; S. Malinowska, *Wybrane aspekty kreowania świadomości prawnej w społeczeństwie informacyjnym*, Problemy Profesjologii, 2016, 2; D. Woźnikowska-Fajst, *Edukacja prawna – możliwości, szanse, bariery*, Warszawa 2012 i in.

[7] Por.: D. Schmidt, *Koncepcja niemieckiej pedagogiki prawa w ujęciu Sigrun von Hasseln*, [w:] *Prawo i ład społeczny. Integralnokulturowa analiza zagadnienia racjonalności. Artykuły i szkice*, red. J. Utrat-Milecki, Warszawa 2011; A. Dudak, *Istota i znaczenie edukacji prawnej*.

[8] P. Zbróg, *O potrzebie ustawicznego kształcenia kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole*, [w:] *Komunikacja w przestrzeni edukacyjnej*, red. E. Męcina-Bednarek, Kielce 2016, s. 104.

Edukacja prawna w państwie prawa

Znana maksyma prawnicza głosi, że nieznajomość prawa szkodzi (łac. *ignorantia iuris nocet*), inna – że nieznajomość prawa nie zwalnia z obowiązku jego przestrzegania (łac. *ignorantia iuris nocet*), a w bardziej restrykcyjnej formie: nieznajomość prawa nie zwalnia z odpowiedzialności. Każda z tych zasad odnosi się do obywatela jako podstawowego podmiotu praw i obowiązków, ustanowionych przez organy władzy. W państwie prawa, które apriorycznie wypełnia założenia społecznej hierarchii wartości, nałożenie obowiązków to jeden z wyznaczników budowania porządku publicznego. Jednak zgodne z podstawami demokracji, władza państwowa dysponuje narzędziami koordynacji stosunków społecznych, ale również udostępnia je i wyjaśnia ich działanie obywatelom (eksplikuje przyczyny, cele, sposoby i skutki). Jawność i zrozumiałość funkcjonowania prawa umożliwia bowiem członkom społeczeństwa obywatelskiego włączenie się do budowania zarówno wspólnotowych, jak i osobistych dóbr oraz osiągania korzyści z umiejętności zastosowania odpowiednich przepisów w konkretnym postępowaniu.

W Polsce proces transformacji ustrojowej po 1989 roku zapoczątkował zmiany w postrzeganiu roli obywatela w państwie. Dostrzeżono bezpośredni związek aktywności i kompetencji prawnych mieszkańców ze sprawnością funkcjonowania struktur państwowych[9]. Zaczęły pojawiać się inicjatywy, zmierzające do włączania obywateli w procesy kreowania rzeczywistości powszechnej (np. budżet partycypacyjny, fundusz sołecki, inicjatywa ustawodawcza i in.)[10]. Wraz ze wzrostem świadomości, że państwo to nie aparat władzy, a „sprzężenie zwrotne" między obywatelem a ukonstytuowanymi i powszechnie obowiązującymi normami zachowania, systematycznie organizowane są akcje edukacyjne (np. regionalne i ogólnopolskie konkursy wiedzy o prawie, dni otwarte w urzędach, sądach i komisariatach policji, kampanie reklamowe i in.), mające na celu pogłębienie wiedzy prawnej obywateli, a tym samym zwiększenie ich zaufania do instytucji państwowych. Jednakże, adresatami większości inicjatyw edukowania prawnego są osoby młode (np. „Przychodzi uczeń do prawnika", „Moja pierwsza edukacja prawna", „Edukacja prawna młodzieży", „Edukacja prawna w sądzie. Program dla dzieci i młodzieży" i in.). Dla osób dorosłych przewiduje się przede wszystkim po-

[9] A.E. Wesołowska, *Kształcenie ustawiczne w polityce edukacyjnej państwa*, [w:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika jako przedmiot akademicki*, red. A. Fabiś, Mysłowice – Zakopane 2004.

[10] Por. M. Wójcik, *Budżet obywatelski jako nowe zjawisko partycypacji społecznej w polskim samorządzie terytorialnym*, Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae, 2016, 1.

moc prawną[11], w mniejszym wymiarze poradnictwo edukacyjne[12], jako doraźnie działania jednostkowe. Przyjmując za A. Dudak, że

> istotne jest posiadanie ogólnej orientacji w przepisach prawa, znajomość podstawowych procedur, brak lęku przed udziałem w procedurach sądowych. Posiadanie zaufania do instytucji prawa (...)[13]

wprowadzenie systemu edukacji prawnej w każdym stadium rozwoju jednostki i państwa należy uznać za obligatoryjny element budowania społeczeństwa obywatelskiego. Zasada równości wobec prawa implikuje bowiem nałożenie na instytucje i osoby reprezentujące władzę państwową odgórnego obowiązku wszechstronnego, ustawicznego oraz doraźnego kształcenia prawnego obywateli. W optymalnym wymiarze edukacja prawna obejmuje także profesjonalnych uczestników komunikacji administracyjnej, ponieważ zakres kształcenia w tym obszarze nie ogranicza się do znajomości przepisów. W państwie o strukturze demokratycznej miernikiem skuteczności edukowania prawnego społeczeństwa jest nie tylko utrzymywanie porządku publicznego[14], ale przede wszystkim zagwarantowanie poczucia bezpieczeństwa wszystkim członkom wspólnoty[15]. Aby było możliwe przejście porządku publicznego w bezpieczeństwo obywateli, konieczne jest skoordynowanie obrazów świata i dążeń wszystkich uczestników interakcji oficjalno-prawnej zarówno profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych. Zrównanie sił może nastąpić przede wszystkim poprzez wdrażanie odpowiednio przygotowanych planów edukacji i doskonalenia urzędników oraz potencjalnych lub/i aktywnych nieprofesjonalnych uczestników komunikacji administracyjnej.

Edukacja prawna dorosłych

W odróżnieniu od kształcenia dzieci i młodzieży, edukacja prawna osób dorosłych wymaga podejmowania relatywnie odmiennych działań. Różni-

---

[11] Z bezpłatnej pomocy prawnej może skorzystać ograniczona grupa obywateli (m.in. osoby, które nie ukończyły 26. roku życia, osoby powyżej 65 lat, kombatanci, kobiety w ciąży).

[12] Na uwagę zasługuje projekt „Poradnictwo wsparciem i edukacją", skierowany do mieszkańców Warszawy. Głównym założeniem inicjatywy jest wczesne udzielanie systematycznego i bezpłatnego wsparcia osobom zagrożonym wykluczeniem społecznym.

[13] A. Dudak, *Istota i znaczenie edukacji prawnej*, s. 66.

[14] Por.: J. Zaborowski, *Prawne środki zapewnienia bezpieczeństwa i porządku publicznego*, Warszawa 1977; A. Marek, *Prawo wykroczeń (materialne i procesowe)*, Warszawa 2002; S. Pikulski, *Podstawowe zagadnienia bezpieczeństwa publicznego*, [w:] *Prawne i administracyjne aspekty bezpieczeństwa osób i porządku publicznego w okresie transformacji ustrojowo-gospodarczej*, red. W. Bednarek, S. Pikulski, Olsztyn 2000 i in.

[15] J. Kowalczyk, *Pragmatyka komunikacji urząd – obywatel*, Kraków 2017, s. 118-122.

ce zaczynają się już na poziomie ich fizycznej niedostępności, a kończą na mentalnym zamknięciu na zmiany. O ile dla dzieci i młodzieży przestrzenną granicą przymusu edukowania jest budynek szkoły i czas zajęć lekcyjnych, o tyle dorośli wymagają odrębnej formy motywowania do ustawicznego kształcenia lub/i samokształcenia prawnego, a także innych kanałów komunikowania. Jednym z najpoważniejszych problemów edukacji prawnej dorosłych jest również fakt, że przynajmniej część z nich nigdy nie miała do czynienia z kształceniem w tej dziedzinie (elementy kształcenia prawnego nie zawsze były włączone w zakres edukacji szkolnej)[16]. Zatem, dla pewnej grupy obywateli może to być pierwszy kontakt z materią wyłożenia teorii i próbą zaimplementowania jej w działaniach faktycznych. U podstaw właściwie postępującego procesu edukowania prawnego dorosłych leży więc wypracowanie w tej grupie społeczeństwa przekonania, że ustawiczne dokształcenie się jest sztuką praktykowania wolności obywatelskiej. Zatem, skuteczna edukacja dorosłych zaczyna się od świadomości zmieniających się okoliczności życia, wymagających ciągłego adaptowania się do nowych sytuacji[17]. Kształcenie i doskonalenie dorosłych obywateli to proces przygotowania do zdarzeń przyszłych przy jednoczesnej konieczności mierzenia się z rzeczywistością obecną. Łączy kształcenie doraźne, przewidywanie sytuacji potencjalnych i rozwiązywanie problemów aktualnych. Andragogika w tym zakresie wymaga więc wszechstronnych i skutecznych rozwiązań *hic et nunc*, których skuteczność wcale nie jest zagwarantowana w przyszłości. W tym wypadku należy zdawać sobie sprawę z płynnej rzeczywistości polityczno-społecznej, w której to co działa, odpowiada zasadom postępowania i obecnym praktykom, i nie ma charakteru bezwzględnie trwałego. Prawo wymaga ciągłego ustalania znaczeń i aktualizowania jego treści. To jeden z najpoważniejszych problemów procesu edukowania prawnego, ponieważ przedmiot kształcenia przechodzi stałe modyfikacje (zmiany treści ustaw, wprowadzanie poprawek, wejście w życie nowych aktów normatywnych, zmiana interpretacji przepisów itd.). Dlatego, jakość systemów przygotowania prawnego jest bezpośrednio uzależniona od wypracowania standardów państwa prawa i społeczeństwa obywatelskiego, w którym obywatele i organy władzy stworzą spójną, autopojetyczną strukturę. W takim wypadku rezyliencja podmiotowa (elastyczność osobista) ukonstytuuje stabilność wewnętrzną państwa. Aby możliwe było osiągnięcie owej stabilności, konieczne są dwutorowe działania, zmierzające do wyrównania szans niepro-

[16] G. Wierczyński, *Źródła pozyskiwania informacji o prawie*, [w:] *Modele dostępu do informacji o prawie*, red. G. Szpor, Warszawa 2014, s. 96. Wyniki badań były efektem wywiadów bezpośrednich przeprowadzonych przez firmę GfK w 2013 roku na zlecenie autora publikacji.

[17] Por. J. Wood, *Edukacja na rzecz efektywnego obywatelstwa*, [w:] *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. A. Kordasiewicz, P. Sadura, Warszawa 2013.

fesjonalnych uczestników interakcji oficjalno-prawnej w konfrontacji z profesjonalnymi interlokutorami (urzędnikami).

Pozaszkolna edukacja prawna dorosłych obywateli. Rekomendacje

Cel główny edukacji prawnej zakłada wypracowanie umiejętności realnego funkcjonowania administracyjnego u nieprofesjonalnych uczestników dyskursu[18]. Efektywne edukowanie w tym zakresie leży u podstaw budowania społeczeństwa obywatelskiego, w którym członkowie wspólnoty mają świadomość swoich praw i obowiązków oraz zaufanie do organów władzy. Prowadzenie ustawicznych i doraźnych procesów kształcenia obywateli jest wymogiem stawianym państwom demokratycznym i wypełnieniem zasady równego dostępu do prawa, co potwierdzają cele zawarte w zintegrowanej strategii rozwoju „Sprawne Państwo 2020"[19]. Na szczególną uwagę zasługują założenia: „Dobre prawo", „Efektywne świadczenie usług publicznych" oraz „Zapewnienie wysokiego poziomu bezpieczeństwa i porządku publicznego". Opierając się na ideach prymarnych wspomnianego programu, należy przyjąć, że wdrożeniowy etap edukowania prawnego dorosłych powinien zakładać oswojenie obywateli z funkcjonowaniem według określonych norm postępowania. Wypracowanie właściwych umiejętności praktycznych nie jest wystarczające do ukształtowania optymalnej relacji między urzędem a obywatelem, a w konsekwencji do stworzenia społeczeństwa darzącego struktury państwowe (urzędy, organy władzy) zaufaniem. Trwała skuteczność planów edukacji prawnej może bowiem zależeć od czynników pozaoświatowych, takich jak wyeliminowanie strachu przed kontaktem z organami władzy, zniwelowanie wstydu ewentualnej niewiedzy, łatwość i powszechność dostępu do potrzebnych informacji. W tym wypadku upowszechnianie źródeł wiedzy stanowi fundament ustawicznego budowania kompetencji administracyjnych nieprofesjonalnych uczestników dyskursu urzędowego. Wartość społeczna i osobista kształcenia ustawicznego została podkreślona w strategii LLL –„Uczenie się przez całe życie" (ang. *lifewide life long learning*)[20], będącej praktyczną odpowiedzią na założenia „Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju. Polska 2013"[21]. W każdym z wymienionych planów wskazano obowią-

[18] Strategia rozwoju *„Sprawne Państwo 2020"*, [w:] Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej, Załącznik do uchwały Rady Ministrów z 12.02.2013 r., poz. 136.

[19] Tamże.

[20] *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, [w:] Załącznik do uchwały Rady Ministrów z 10.09.2013 r., nr 160/2013.

[21] *Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju. Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności*, [w:] Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej, Załącznik do uchwały Rady Ministrów z 05.02.2013 r., poz. 121.

zek działania organów administracji publicznej na rzecz formalnej, pozaformalnej i nieformalnej edukacji obywateli. Zgodnie z zakresem tematycznym niniejszego artykułu, uwaga została skoncentrowana na pozaformalnym i nieformalnym, to jest pozaszkolnym kształceniu prawnym dorosłych.

W ramach pozaszkolnego edukowania można wyróżnić dwa sposoby pozyskiwania informacji: jednostronny (podawczy) i dwustronny (interakcyjny). Kanałem jednostronnej dystrybucji prawnej są przede wszystkim środki masowego przekazu: Internet, telewizja, radio, prasa. Z kolei, edukowanie dwustronne opiera się na bezpośrednim lub pośrednim kontakcie obywatela z osobą posiadającą specjalistyczne kompetencje w tym zakresie (urzędnikiem, prawnikiem). Dokonując pragmatycznej typologizacji potencjału edukacyjnego na zasadzie selekcji kierunkowanej w ramach środków masowego przekazu, wskazano Internet jako optymalne i najbardziej perspektywiczne źródło masowego kształcenia podawczego (jednostronnego) podmiotów zbiorowych (społeczeństwa):

> Najbardziej użytecznym narzędziem do poprawy funkcjonowania administracji, dla jej lepszego skupienia uwagi na użytkowniku/obywatelu – jest wykorzystanie informatyzacji[22].

Z kolei obszar kształcenia w ramach interakcji (sprzężenia zwrotnego) został omówiony na podstawie kontaktów obywatela z urzędnikiem jako reprezentatywnego typu administracyjnej relacji dwustronnej oraz najwyżej ocenianego przez respondentów źródła pozyskiwania informacji prawnej[23].

Internet

W dobie płynnej nowoczesności i wciąż postępującej globalizacji obywatel staje się konsumentem dóbr. Jednym z tych dóbr jest także *prawo*, będące produktem ustawodawczych dyrektyw. Postrzeganie przepisów ustaw przez społeczeństwo jako praktycznego narzędzia wymaga uświadomienia obywatelom, że potrzebują prawa i mogą z niego korzystać tak samo, jak z innych produktów codziennego użytku. Internet wydaje się najbardziej sprzyjającym kanałem dostarczania informacji o prawie w niekonwencjonalnej i przystępnej formie. Przykładem modelowego rozwiązania – edukowania przy jednoczesnym ocieplaniu wizerunku zbiurokratyzowanej i niedostępnej rzeczywistości prawnej – są powstałe w ostatnich latach portale i platformy teleinformatyczne. Politykę przymusu i groźby nałożenia sankcji zastąpił infota-

[22] Strategia rozwoju *„Sprawne Państwo 2020"*, [w:] Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej, Załącznik do uchwały Rady Ministrów z 12.02.2013 r., poz. 136.

[23] G. Wierczyński, *Źródła pozyskiwania informacji o prawie*, s. 102. Wyniki badań były efektem wywiadów bezpośrednich przeprowadzonych przez firmę GfK w 2013 roku na zlecenie autora publikacji.

inmentowy przekaz z gotowym katalogiem rozwiązań najpopularniejszych problemów administracyjnych (obywatel.gov.pl, rodzina.gov.pl, epuap.gov.pl, biznes.gov.pl, pz.gov.pl i in.):

– Chcemy, żebyś załatwił tę sprawę szybko i sprawnie, dlatego zbieramy nasze usługi w jednym miejscu[24]. Udostępniamy Ci kompleksową wiedzę o tym, jak założyć, prowadzić, zawiesić i zamknąć działalność gospodarczą[25];
– Załatwiaj sprawy urzędowe przez Internet[26].

Wprowadzenie nowych form edukowania prawnego daje perspektywę ukształtowania i utrwalania w obrazie świata obywatela przyjaznego wizerunku urzędów. Uczenie w ramach rozrywki i zabawa w czasie nauki oswajają suwerena z władzą państwową, sprzyjając przełamaniu bariery niechęci do kontaktów administracyjnych. Optymalną formę edukacyjną oferuje portal *obywatel.gov.pl*, mający paradygmatyczną strukturę powiązaną ze stronami-córkami (rodzina.gov.pl[27], bezpiecznyautobus.gov.pl[28], rodzina500plus.gov.pl[29], epuap.gov.pl[30]). Podstawową zaletą portalu jest usystematyzowanie informacji dotyczących poszczególnych sfer interakcji administracyjnej obywatela z urzędem. Wskazówki odnoszące się do procedur postępowania w konkretnych sprawach są podane w sposób jasny i całościowy, a język komunikatów nosi znamiona ogólnej, a nawet potocznej odmiany:

– Uzyskaj dowód osobisty
Kończy się ważność twojego dowodu osobistego? Zbliżają się twoje 18. urodziny i chcesz wyrobić swój pierwszy dowód? Możesz to zrobić w dowolnym urzędzie, niezależnie od adresu zameldowania. Wniosek o dowód możesz złożyć także przez Internet. Sprawdź, jak uzyskać dowód osobisty[31];
– Sprawdź swoje punkty karne
Jesteś kierowcą? Chcesz sprawdzić, ile masz punktów karnych? Możesz zapytać o nie w komisariacie policji lub – za pomocą usługi systemu CEPiK2.0 – uzyskać dostęp do aktualnych danych z ewidencji kierowców naruszających przepisy ruchu drogowego. Sprawdź, jak to zrobić[32].

---

[24] *Obywatel.gov.pl*, https://obywatel.gov.pl/, [dostęp: 11.09.2017].
[25] *Punkt kontaktowy*, https://www.biznes.gov.pl/przedsiebiorcy/, [dostęp: 10.09.2017].
[26] *Elektroniczna Platforma Usług Administracji Publicznej*, https://epuap.gov.pl/wps/portal, [dostęp: 10.09.2017].
[27] *Rodzina.gov.pl*, https://rodzina.gov.pl, [dostęp: 12.09.2017].
[28] *Bezpłatny raport z Centralnej Ewidencji Pojazdów*, https://bezpiecznyautobus.gov.pl, [dostęp: 10.09.2017].
[29] *Rodzina 500+. Program wsparcia dla rodziców*, https://rodzina500plus.gov.pl, [dostęp: 29.08.2017].
[30] *Elektroniczna Platforma Usług Administracji Publicznej*, https://epuap.gov.pl/wps/portal, [dostęp: 10.09.2017].
[31] *Obywatel.gov.pl*, https://obywatel.gov.pl/, [dostęp: 11.09.2017].
[32] Tamże.

Edukacyjna wartość portalu opiera się przede wszystkim na połączeniu komunikacji werbalnej i niewerbalnej (grafiki, rysunki interaktywne) oraz etapowym uprzedzaniu pytań i wątpliwości obywatela. Informowanie przybiera postać edukowania kierunkowanego. Klikając w dowolną zakładkę, na przykład „dowód osobisty", obywatel uzyska pełną informację, jak otrzymać dowód tożsamości, kiedy należy go wyrobić, gdzie może złożyć wniosek o jego wydanie, jakie dokumenty i dane musi przygotować, ile zapłaci, ile będzie czekał, gdzie może odebrać dowód i jak sprawdzi, czy już jest gotowy. Przyjęta procedura dostarczania informacji na portalu *obywatel.gov.pl* przybiera analogiczną postać w odniesieniu do pozostałych usług, oferowanych przez organy administracji publicznej. Dodatkowo na niektórych platformach (np. *Punkt kontaktowy: bizes.gov.pl*) udostępniono opcję *Centrum Pomocy* w postaci interaktywnego urzędnika. Taki zabieg nie tylko zmniejsza barierę między urzędem a obywatelem i tworzy iluzję faktycznej rozmowy, ale z punktu widzenia formy przypomina grę komputerową połączoną z komunikatorem społecznościowym[33].

Należy dodać, że sama obecność internetowych portali zawierających większość niezbędnych informacji w jednym miejscu nie przyniesie zamierzonego rezultatu, jeśli potencjalny klient urzędu nie będzie wiedział, że taka strona funkcjonuje. Dlatego, niezbędne są ogólnopolskie kampanie (m.in. telewizyjne, radiowe, internetowe, prasowe, akcje informacyjne organizowane w urzędach i sądach) promujące wskazane portale, ponieważ w edukacji prawnej podstawową kwestią jest łatwy i szybki dostęp do koniecznych informacji. Źródła internetowe mają taki potencjał. Umożliwiają spokojne zapoznanie się z interesującymi obywatela treściami i możliwość powrócenia do nich w każdej chwili.

Obywatel – urzędnik

Portale internetowe to źródło wiedzy prawnej, którego odbiorcami docelowymi są ludzie stosunkowo młodzi, aktywnie korzystający z tego medium. Nie rozwiązuje to jednak problemu niedostatku wiedzy prawnej i braku umiejętności praktycznego jej zastosowania części społeczeństwa. Największą grupą profesjonalnych edukatorów nadal pozostają urzędnicy[34]. Dlatego, poszczególne plany kształcenia należy wspierać doraźnym poradnictwem prawnym, odbywającym się na każdym poziomie kontaktu bezpośredniego

[33] Wirtualnym konsultantom nadaje się imiona i umieszcza wizualizację ich twarzy, zatem antropomorfizuje się sztuczną inteligencję, aby imitowała prawdziwego urzędnika, z którym można porozmawiać przez czat w czasie rzeczywistym.

[34] G. Wierczyński, *Źródła pozyskiwania informacji o prawie*, s. 99-102. Wyniki badań były efektem wywiadów bezpośrednich przeprowadzonych przez firmę GfK w 2013 roku na zlecenie autora publikacji.

i pośredniego obywatela z urzędem, nie tylko poprzez udzielenie konkretnej informacji, ale również poprzez antycypowanie przez urzędnika kolejnych kroków, które powinien czynić obywatel, i pokierowanie jego działaniem. Na tej podstawie przyjmuję, że opracowanie modelu komunikacji urząd – obywatel w ramach długofalowych planów wymaga realnego wdrożenia do działań przedstawicieli organów władzy publicznej trzech aksjomatów: *uczę*, *wspieram*, *przewiduję*. W ramach postawy nauczającej za najważniejsze kryterium należałoby przyjąć komunikaty pozytywne w znaczeniu logicznym (konstruktywne wskazania, co należy zrobić, kiedy i w jaki sposób) oraz w znaczeniu aksjologicznym (budowanie perspektywy skutecznego i zadowalającego rozwiązania problemu). Wskaźnik wspierania dałby podstawę podtrzymania relacji *nauczyciel – uczeń* poprzez zwerbalizowanie chęci udzielenia pomocy w załatwieniu aktualnych i przyszłych spraw. Z kolei, komponent zamykający włączałby w komunikację czynnik wychowawczy. Urzędnik przy tym założeniu pełni rolę mentora, a nie przeciwnika[35]. Uprzedzając fakty, pozwala obywatelowi uniknąć ewentualnych błędów. Takie spojrzenie na edukowanie jest odejściem z jednej strony od pozostawiania obywatela bez realnej pomocy, z drugiej – od wykonywania czynności za niego. Efektem bezrefleksyjnego i biernego wykonywania poleceń może być rozwiązanie aktualnego problemu, ale obywatel nie zyskuje w takim wypadku ani samodzielności decyzyjnej, ani wykonawczej. Kształcenie prawne wymaga więc wypracowania modelu umożliwiającego współpracę między samodzielnie wypełniającym swoje obowiązki prawne obywatelem a aktywnie wspomagającym go podmiotem profesjonalnym. Z tego powodu warto rozważyć kwestię rozszerzenia działalności już funkcjonujących, ale w ograniczonym zakresie, biur porad prawnych i obywatelskich[36] i włączyć je w systemową działalność urzędów.

Ważnym elementem procesu doskonalenia prawnego jest również nabycie przynajmniej biernych kompetencji językowych przez nieprofesjonalnych uczestników interakcji administracyjnej. Klient urzędu nie musi biegle władać nomenklaturą specjalistyczną, ale powinien ją rozumieć w stopniu umożliwiającym mu podejmowanie właściwych działań. Dodatkowym wsparciem w tym wypadku byłaby możliwość odbywania konsultacji merytorycznych na odległość, przede wszystkim mailowych i telefonicznych. W celu uniknięcia problemów z właściwym wyborem instytucji, do której obywatel powinien się zwrócić w konkretnej sprawie, warto rozważyć stworzenie ogól-

[35] Por. B. Barber, *Edukacja obywatelska w świecie radykalnej nierówności, technologii cyfrowych i globalnej współzależności*, [w:] *Edukacja obywatelska w działaniu*.

[36] P. Maranowski, A. Witkowska, *Krajowe podmioty udzielające porad i informacji prawnych i obywatelskich*, Warszawa 2012, s. 49-52.

nopolskiej infolinii porad prawnych, analogicznej do Krajowej Informacji Podatkowej – systemu telefonicznego doradztwa skarbowego.

W ramach interakcji urzędnik – obywatel należy również poświęcić uwagę kształceniu osób ograniczonych w swych prawach obywatelskich, przede wszystkim więźniów oraz osób niewydolnych społecznie (np. trwale bezrobotnych). W tych wypadkach oddziaływanie edukacyjne powinno przybierać niejako formę szkolnego przyswajania informacji i warsztatowej symulacji implementowania zdobytych umiejętności, ponieważ opanowanie materiału teoretycznego dotyczącego obowiązujących przepisów nie jest równoznaczne z umiejętnością radzenia sobie w sytuacji oficjalnej. Należy przyjąć, że zniwelowanie niechęci, strachu i dezorientacji w relacjach urzędowych jest pierwszym krokiem do powodzenia procesu powrotu do samodzielnego życia. Wypracowywanie świadomości prawnej i kompetencji komunikacyjnych mogłoby opierać się na mapie administracyjnych celów do osiągnięcia z rozpisaniem poszczególnych procedur i etapowym opisem każdej czynności. Kształcenie w odniesieniu do osób skazanych lub trwale bezrobotnych stanowi w tym wypadku element resocjalizacji oraz umożliwia powrót do aktywnej działalności życiowej i zawodowej. Z tej perspektywy warto rozważyć obligatoryjne i trwałe włączenie kursów, szkoleń, a także warsztatów edukacji prawnej w zakres standardowej działalności wszystkich ośrodków zamkniętych, półotwartych i urzędów pracy jako zajęcia readaptacji[37].

Systemowe założenia edukowania dorosłych obywateli – perspektywy i szanse

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, edukacja prawna dorosłych obywateli to postępowanie wymagające wielokierunkowych działań, dywersyfikacji środków i ustalenia grup docelowych. Jednakże, fundamentem wszelkich czynności dokształcających winno być założenie, że

> współczesność potrzebuje człowieka praktycznego, skutecznie działającego, sprawnego decyzyjnie i wykonawczo, ale potrzebuje także osoby rzetelnie wykształconej, studiującej teorie na podstawie których buduje swoją pracę. A zatem chodzi o zachowanie równowagi pomiędzy nimi w myśl zachowania tezy, że teoria nie poparta praktyką jest bezużyteczna, praktyka zaś nie znajdująca oparcia w teorii – jałową. Współczesnemu człowiekowi potrzebna jest: informacja, wiedza, kompetencje[38].

[37] Przykładem inicjatywy readaptacyjnej jest m.in. projekt „Skuteczni razem", którego kontynuację stanowi program realizowany przez łódzką służbę więzienną „Praca dla więźniów". Program obejmuje prawne, medyczne i materialne wsparcie dla skazanych oraz ich rodzin.

[38] A. Chabior, *Kształcenie ustawiczne jako priorytet w nowym modelu edukacji*, [w:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*, tom 2 – *Unowocześnienie procesu kształcenia dorosłych*, red. A. Fabiś, Mysłowice – Zakopane 2005, s. 57.

W kontekście kształtowania społeczeństwa obywatelskiego przyjmuję, że niezależnie od liczby zmiennych edukacja prawna to długofalowy proces obejmujący:

– uświadomienie członkom wspólnoty potrzeby korzystania z prawa;

– wskazanie, gdzie, w jakich sytuacjach, kiedy i w jakim celu można lub trzeba wchodzić w interakcje prawne;

– ustawiczne nabywanie kompetencji umożliwiających korzystanie z narzędzi, które dają akty normatywne;

– wykształcenie umiejętności zauważenia i identyfikowania swoich potrzeb oraz obowiązków prawnych;

– wykształcenie umiejętności skutecznego realizowania swoich praw i obowiązków;

– wypracowanie odruchu szukania i korzystania z pomocy prawnej.

Poniższa tabela zawiera zestawienie podstaw, celów oraz efektów prowadzenia właściwie skonstruowanej ustawicznej edukacji prawnej jako komponentu budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Tabela 1

Podstawy, cele i efekty edukacji prawnej

	Podstawa	Cel	Efekt powszechny (ogólny)	Efekt osobisty (praktyczny)
1	Nieumiejętność identyfikacji swoich praw i obowiązków (określić co)	Wypracowanie zasobu ugruntowanej wiedzy i umiejętności odniesienia jej do aktualnej sytuacji życiowej	Obywatel potrafi rozpoznawać i rozróżniać swoje prawa i obowiązki.	*Wiem, czego potrzebuję.*
2	Nieznajomość procedur postępowania (jak działać i kiedy)	Wypracowanie umiejętności prawidłowego reagowania prawnego	Obywatel potrafi działać w odpowiednim czasie i w odpowiedni sposób.	*Wiem, jak działać i kiedy.*
3	Nieświadomość skutków swoich działań lub zaniechań prawnych	Wypracowanie umiejętności antycypowania prawnego	Obywatel przewiduje następstwa swoich czynów.	*Wiem, po co działam.*
4	Nieumiejętność praktycznego rozwiązywania problemów (co robić)	Wypracowanie umiejętności skutecznego działania w sytuacjach nietypowych	Obywatel potrafi samodzielnie reagować na trudności prawne lub/i zwraca się o wsparcie do specjalisty.	*Wiem, co robić i kogo poprosić o pomoc w sytuacji nietypowej.*

5	Brak kompetencji językowych (rozumieć)	Przyswojenie niezbędnego zasobu terminologicznego	Obywatel rozumie treść komunikatów prawnych i potrafi na nie reagować w odpowiedniej formie językowej.	*Mam kompetencje komunikacyjne.*
6	Strach przed interakcją administracyjną (działać)	Oswojenie się z funkcjonowaniem w państwie sformalizowanym prawnie	Obywatel jest aktywnym uczestnikiem życia społeczno-ustrojowego.	*Akceptuję życie w państwie prawa.*

Przedstawione korelacje przyczyn, celów i efektów poprawnie przeprowadzonego procesu ustawicznej edukacji prawnej daje ogólny ogląd na wartość systemowego rozwiązania kwestii kształcenia obywatelskiego. Trwałe redukowanie dysonansu poznawczego i kompetencyjnego wśród nieprofesjonalnych uczestników komunikacji administracyjnej stanowi fundament społeczeństwa otwartego i aktywnego. Niwelowanie barier w interakcji urzędowej zaczyna się od wyrównania szans i tworzeniem płaszczyzny porozumienia między zawodową sprawnością urzędnika a intuicyjnym działaniem obywatela. W taki sposób rozumiana i prowadzona edukacja prawna wytwarza grunt demokratycznie zorganizowanego społeczeństwa obywatelskiego, w którym obywatel samodzielnie i skutecznie realizuje swoje prawa i obowiązki.

Zakończenie

Założeniem edukacji prawnej jest wyparcie intuicji na rzecz określonych wzorców zachowań. Wdrażanie programów kształcenia kompetencji prawnych daje możliwość wypracowania i doskonalenia umiejętności funkcjonowania w państwie. Kluczowe założenie podejmowania działań w zakresie kształcenia wymaga jednak świadomości, że obywatel jest zbiorowy, a kształcenie masowe. Wskazany czynnik determinuje stosowanie narzędzi o szerokim zakresie dostępności i oddziaływania, dlatego media masowe, ze szczególnym uwzględnieniem Internetu, stanowią przyszłościowy instrument podnoszenia kompetencji obywateli. Wytworzenie odruchu korzystania z portali informowania i edukowania prawnego wiąże się z usamodzielnieniem się członków społeczeństwa w interakcjach administracyjnych. Elementem wymagającym uwzględnienia w procesie pozaszkolnego kształcenia do-

rosłych jest również zapewnienie im wsparcia profesjonalnych uczestników dyskursu urzędowego. Zgodnie bowiem z obowiązującym prawem

> organy administracji publicznej są obowiązane do należytego i wyczerpującego informowania stron o okolicznościach faktycznych i prawnych, które mogą mieć wpływ na ustalenie ich praw i obowiązków będących przedmiotem postępowania administracyjnego. Organy czuwają nad tym, aby strony i inne osoby uczestniczące w postępowaniu nie ponosiły szkody z powodu nieznajomości prawa, i w tym celu udzielają im niezbędnych wyjaśnień i wskazówek[39].

Skuteczność procesu kształcenia prawnego może być bowiem uzależniona od redukcji dysonansu wiedzy i umiejętności między urzędnikiem a klientem urzędu. Biorąc pod uwagę założenia ustawodawcze, również sposób budowania wypowiedzi przez profesjonalnego aktanta winien przybierać postać pierwotnej formy nominacji pojęciowej, to jest zrozumiałej dla przeciętnego użytkownika języka. Przetransponowanie języka prawnego, prawniczego i doktrynalnego na język ogólny ograniczy niemożność dopasowania obrazów świata obywatela i urzędnika. W tym wypadku zastosowanie bilateralnego, krzyżowego sprzężenia ról edukacyjnych, czyli przyjęcie modelu: *uczeń (obywatel) – nauczyciel (urzędnik) = nauczyciel (obywatel) – uczeń (urzędnik)* pozwoli na odnalezienie wspólnej płaszczyzny porozumienia poprzez obustronne wsparcie uczestników interakcji administracyjnej. Jest to o tyle ważne, że celem edukowania prawnego obywateli nie jest przyswojenie terminów prawnych, ale wypracowanie kompetencji umożliwiających skuteczne załatwianie spraw w ramach dyskursu urzędowego.

BIBLIOGRAFIA

Chabior A., *Kształcenie ustawiczne jako priorytet w nowym modelu edukacji*, [w:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*, tom 2 – *Unowocześnienie procesu kształcenia dorosłych*, red. A. Fabiś, GWSP im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice – Zakopane 2005.

Dudak A., *Istota i znaczenie edukacji prawnej w kształtowaniu społeczeństwa otwartego*, Przegląd Pedagogiczny, 2014, 2.

Kowalczyk J., *Pragmatyka komunikacji urząd – obywatel*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2017.

Malinowska S., *Wybrane aspekty kreowania świadomości prawnej w społeczeństwie informacyjnym*, Problemy Profesjologii, 2016, 2.

Maranowski P., Witkowska A., *Krajowe podmioty udzielające porad i informacji prawnych i obywatelskich*, Fundacja INPRIS – Instytut Prawa i Społeczeństwa, Warszawa 2012.

Marek A., *Prawo wykroczeń (materialne i procesowe)*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2002.

[39] Art. 9 *Kodeksu postępowania administracyjnego* z 14.06.1960 r., DzU 1960, nr 30, poz. 168.

Pikulski S., *Podstawowe zagadnienia bezpieczeństwa publicznego*, [w:] *Prawne i administracyjne aspekty bezpieczeństwa osób i porządku publicznego w okresie transformacji ustrojowo-gospodarczej*, red. W. Bednarek, S. Pikulski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2000.

Schmidt D., *Koncepcja niemieckiej pedagogiki prawa w ujęciu Sigrun von Hasseln*, [w:] *Prawo i ład społeczny. Integralnokulturowa analiza zagadnienia racjonalności. Artykuły i szkice*, red. J. Utrat-Milecki, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.

Wesołowska A.E., *Kształcenie ustawiczne w polityce edukacyjnej państwa*, [w:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*, tom 1 – *Andragogika jako przedmiot akademicki*, red. A. Fabiś, GWSP im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice – Zakopane 2004.

Wierczyński G., *Źródła pozyskiwania informacji o prawie*, [w:] *Modele dostępu do informacji o prawie*, red. G. Szpor, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014.

Wood J., *Edukacja na rzecz efektywnego obywatelstwa*, [w:] *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. A. Kordasiewicz, P. Sadura, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.

Woźnikowska-Fajst D., *Edukacja prawna – możliwości, szanse, bariery,* Fundacja INPRIS – Instytut Prawa i Społeczeństwa, Warszawa 2012.

Wójcik M., *Budżet obywatelski jako nowe zjawisko partycypacji społecznej w polskim samorządzie terytorialnym*, Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae, 2016, 1.

Zaborowski J., *Prawne środki zapewnienia bezpieczeństwa i porządku* publicznego, Departament Szkolenia i Doskonalenia Zawodowego MSW, Warszawa 1977.

Zbróg P., *O potrzebie ustawicznego kształcenia kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole*, [w:] *Komunikacja w przestrzeni edukacyjnej*, red. E. Męcina-Bednarek, Oficyna Wydawnicza Staropolskiej Szkoły Wyższej w Kielcach, Kielce 2016.

Materiały źródłowe

Bezpłatny raport z Centralnej Ewidencji Pojazdów, https://bezpiecznyautobus.gov.pl, [dostęp: 10.09.2017].

Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju. Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności, [w:] Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej, Załącznik do uchwały Rady Ministrów z 05.02.2013 r., poz. 121.

Elektroniczna Platforma Usług Administracji Publicznej, https://epuap.gov.pl/wps/portal, [dostęp: 10.09.2017].

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 02.04.2017 r., DzU 1997, nr 78, poz. 483.

Kodeks postępowania administracyjnego z 14.06.1960 r., DzU 1960, nr 30, poz. 168.

Obywatel.gov.pl, https://obywatel.gov.pl/, [dostęp: 11.09.2017].

Perspektywa uczenia się przez całe życie, [w:] Załącznik do uchwały Rady Ministrów z 10.09.2013 r., nr 160/2013.

Punkt kontaktowy, https://www.biznes.gov.pl/przedsiebiorcy/, [dostęp: 30.08.2017].

Rodzina.gov.pl, https://rodzina.gov.pl, [dostęp: 12.09.2017].

Rodzina 500+. Program wsparcia dla rodziców, https://rodzina500plus.gov.pl, [dostęp: 29.08.2017].

Strategia rozwoju *„Sprawne Państwo 2020"*, [w:] Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej, Załącznik do uchwały Rady Ministrów z 12.02.2013 r., poz. 136.

Agnieszka Gromkowska-Melosik
ORCID 0000-0002-6303-0384

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOKTORAT JAKO STOPIEŃ NAUKOWY: GENEZA, ZNACZENIE, KONTROWERSJE

Abstract. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Doktorat jako stopień naukowy: geneza, znaczenie, kontrowersje* [Doctorate as an Academic Degree: Genesis, Significance, Controversy]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 91-102. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.7

The text is devoted to the significance and genesis of doctoral degree and historical contexts of doctorate's award ceremony. Next, the statistics on doctorate recipients by broad field of study and sex has been analysed. Also the types of doctorate has been described. The ultimate conclusion refers to the conviction that, notwithstanding the raised controversy, obtaining a doctoral degree is a turning point in the academic and socio-professional career of young people.

Key words: Ph.D., doctorate, academic degree, academic career

Wprowadzenie

Uzyskanie stopnia naukowego doktora stanowi przełomowy punkt w karierze akademickiej, a także społeczno-zawodowej młodych ludzi. Bez wątpienia, przy tym uzyskanie doktoratu stanowi

> kulminacyjny punkt akademickich osiągnięć (…). Zawiera w sobie mistrzostwo w zakresie pewnego pola problemowego w ramach dyscypliny, poczucie pewności siebie i kompetencji w tworzeniu i upowszechnianiu nowej wiedzy (…)[1].

Ponadto, doktorat jako stopień naukowy posiada wysoki status i jest „uniwersalnie rozpoznawany"[2].

[1] S. Parry, *Discipline and Doctorates*, Dordrecht 2007, s. 3.
[2] Tamże, s. 4.

Jaques Verger definiuje osobę ze stopniem naukowym doktora jako posiadającą kwalifikacje do nauczania, połączone z „doskonałością w reprezentowanej dziedzinie"[3], co miało w praktyce oznaczać, że dana osoba uzyskała mistrzostwo w obszarze, którym się zajmowała naukowo. W wiekach średnich dawało to przepustkę do świata prestiżu, uprzywilejowaną pozycję, a przede wszystkim wysoką godność i szacunek społeczny[4]. Samo określenie doktor funkcjonowało już w XII wieku, a być może jeszcze wcześniej i jak zauważa Jaques Verger, było bardziej umowne niż formalne. Sama ceremonia „doktoryzowania" polegała na wygłoszeniu wykładu obejmującego wiedzę studiowaną w danej dziedzinie w obecności studentów, doktorów i innych osób obecnych, w tym także modlących się. Odbywała się ona bowiem w sposób uroczysty, w kościele, a sam kandydat po uznaniu go magistrem lub doktorem otrzymywał biret, rękawiczki i księgę. Nie było możliwości niepowodzenia[5].

Obowiązkiem świeżo wypromowanego doktora było nauczanie studentów przynajmniej przez dwa lata, regulował to statut takich prestiżowych instytucji, jak Oxford czy Uniwersytet Paryski[6].

Doktorat był kosztownym przedsięwzięciem, a jego uzyskanie wymagało nakładu czasu i nauki, ale także stosownej opłaty. Przy czym, istniały wewnętrzne różnice w jego cenie, w zależności od prestiżu tego stopnia związanego z możliwością jego potencjalnego wykorzystania. Wilhelm Frijhoff podaje przykład XVIII-wiecznej Francji, gdzie wielki zwykły doktorat (*great ordinary*), pozwalający na praktykowanie w uniwersytecie, noszenie togi i posiadanie własnych uczniów, był siedem razy droższy od tak zwanego małego doktoratu, który pozwalał na praktykowanie poza murami uniwersytetu. Najtańszy i najłatwiejszy był doktorat dla cudzoziemców[7]. Ten sam autor wspomina także o kosztowności samej ceremonii jego uzyskania (w wielu krajach Europy), podczas której świeżo nominowany doktor musiał podjąć wszystkich wystawnym obiadem, ale także podarować swoim nowym kolegom kosztowne prezenty, wśród których znajdowały się bombonierki ze słodyczami, rękawiczki, a nawet króliki[8]. O zwyczaju płacenia za egzamin i kosztownych prezentach można też przeczytać w dokumentach dotyczących innych europejskich uniwersytetów tego okresu. I tak, w statucie jednego z uniwersytetów znajduje się zapis o konieczności podarowania przez

[3] J. Verger, *Teachers*, [w:] *History of the University in Europe*, vol. 1 – *Universities in the Middle Ages*, red. H. De Ridder-Symeons, Cambridge 2003, s. 144.

[4] Tamże, s. 145.

[5] Tamże; na temat rytuałów, obrzędów i ceremonii akademickich por. E. Grzesiak, *Społeczne konstruowanie rytuałów i symboli akademickich*, Studia Edukacyjne, 2019, 53.

[6] J. Verger, *Teachers*, s. 147.

[7] W. Frijhoff, *Graduation and Carieers*, [w:] *History of the University in Europe*, s. 363.

[8] Tamże, s. 365.

kandydata każdemu doktorowi pudełka słodkości o wadze 1 funta, w Bolonii określono liczbę dukatów należną każdej osobie obecnej podczas obrony, a w Hiszpanii kandydat musiał opłacić walkę byków, aby dostarczyć rozrywki oceniającej go komisji. Istniały też wyjątki od tej reguły: rocznie jeden biedny student mógł być zwolniony z ponoszenia kosztów za doktorat, a synowie i bracia doktorów także otrzymywali stopień doktora bez opłat[9].

Ten znamienny stopień nadawano podczas publicznej ceremonii. Zanim to jednak nastąpiło, kandydat musiał wykazać się odpowiednią wiedzą. Mogło to odbyć się na drodze publicznej dyskusji, zdania egzaminów, czy też obrony własnych, wcześniej zapisanych tez, bądź wykładu lub ich cyklu. Sama ceremonia rozpoczynała się preambułą, po której następowało przekonywanie (*exhortation*), laudacja kandydata, przysięga doktorska, rytualne trzymanie symbolicznych insygniów: najpierw otwartej, następnie zamkniętej książki (pierwsza symbolizowała znaczenie dalszych studiów, druga była symbolem wiedzy znajdującej się poza książkami), obrączki na znak zaślubin z Muzami, prezentowanie rękawiczek i nakrycia głowy (jako znaku akademickiej wolności). Ceremonia kończyła się nadaniem stopnia przez posiadający uprawnienia organ[10]. W niektórych uniwersytetach ceremonii towarzyszyły dodatkowe rytuały przejścia wiążące doktorat z uzyskaniem intelektualnego rycerstwa (*knighthood*) – otrzymanie szpady, pierścienia, a także rytualna kąpiel[11].

W wiekach średnich, jak wykazuje Jaques Verger, istniał jasny podział „stopni" naukowych: magisterium przyznawano w obszarze sztuk wyzwolonych, natomiast doktorat w prawie, teologii i medycynie[12]. Skąd wziął się doktor filozofii? Według Williama Clarka, pojawił się w nowożytnych Niemczech, wraz z profesjonalizacją nauki i stał się symbolem „przekształcenia wiedzy akademickiej" w „pogoń za badaniami". „Przekształcenie Magistra w Doktora Filozofii miało symbolizować dziewiętnastowieczną profesjonalizację sztuki i nauki, uznanie ich równości z trzema starożytnymi wydziałami zawodowymi", co nastąpiło na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Berlińskiego w 1810 roku, z inicjatywy Johanna Fichte, ówczesnego dziekana[13]. Wraz z jego rozporządzeniem pojawiła się, oprócz wymogu zdania egzaminów, pisemna rozprawa doktorska, która musiała posiadać walor oryginalności[14]. Powinna być ona

[9] H. Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. 1, Oxford 1895, s. 231.

[10] W. Frijhoff, *Graduation and Carieers*, s. 361.

[11] H. Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, s. 289.

[12] J. Verger, *Teachers*, s. 146.

[13] W. Clark, *On the Ironic Specimen of the Doctor of Philosophy*, Science in Context, 1992, 5, 1, s. 113.

[14] Tamże, s. 97.

arcydziełem, napisanym według określonego wzoru, według własnej kompozycji, a kandydat powinien być publicznie przeegzaminowany w celu usatysfakcjonowania swojego nauczyciela[15].

Pierwszy stopień doktora został nadany w Paryżu w 1150 roku[16]. Nowo wprowadzony w XIX wieku tak zwany doktorat filozoficzny (Ph.D) został nadany w Uniwersytecie Londyńskim w dziedzinie nauk ścisłych w latach 1857-1860, a w literaturoznawstwie w 1868 roku. Z kolei, pierwsze amerykańskie stopnie doktora nadano w Yale 1861 roku. Otrzymali je Arthur W. Wright w dziedzinie fizyki, James M. Whiton w filologii klasycznej (*classics*) i Eugene Schuyler w dziedzinie filozofii i psychologii[17]. Pierwszy Afroamerykanin otrzymał go w tej instytucji w roku 1876, a w 1878 pierwsza kobieta. W elitarnych brytyjskich uniwersytetach nastąpiło to kolejno w: Cambridge (1882), Oxford (1917) [18]. Doktorat posiadał również wysoką rangę w okresie międzywojennym. Dziś liczba rocznie nadawanych stopni doktora jest ogromna.

Według danych statystycznych zawartych w opracowaniu GUS – Szkoły wyższe i ich finanse (Gdańsk 2019), w 2019 roku w Polsce nadano 5945 stopni doktora, z czego 3180 kobietom. W tej grupie 3700 osób stanowili studenci bądź absolwenci studiów doktoranckich. W naukach społecznych były to 522 doktoraty (320 kobiet) i odpowiednio: w matematyce 94 (26), naukach humanistycznych 759 (437), naukach prawnych 341 (151) oraz w medycznych 879 (554)[19].

Warto prześledzić także dane statystyczne dotyczące doktoratów uzyskanych w Stanach Zjednoczonych w perspektywie czasowej, a także ze względu na płeć, grupę etniczną, czy pochodzenie klasowe.

I tak, w roku 1958 doktoraty uzyskały tam 8 773 osoby, a dziesięć lat później – niemal 23 tysiące (22 937) osób. W kolejnych dziesięcioleciach liczba ta systematycznie wzrastała, by osiągnąć w 1978 roku 30 875, a w roku 1988 – 33 497 doktoratów. Ostatnie dostępne dane dla roku 2018 wskazują 55 195 osób[20]. Analizując powyższe dane ze względu na płeć, otrzymujemy, że w roku 1988

[15] Fichte, cyt. za: tamże, s. 126.

[16] K.A. Noble, *Changing Doctoral Degrees: An International Perspective (Society for Research into Higher Education)*, McGraw-Hill 1994, s. 8.

[17] R. Rosenberg, *Eugene Schuyler's Doctor of Philosophy Degree: A Theory Concerning the Dissertation*, The Journal of Higher Education, 1962, 33, 7, s. 381.

[18] W. Clark, *On the Ironic Specimen*, s. 97.

[19] Dane z opracowania oraz Tabeli 1.52. Stopnie naukowe nadane wg dziedzin nauki i sztuki, w: *Rocznik Statystyczny GUS, Szkoły wyższe i ich finansowanie*, Gdańsk 2019, s. 25; 216-217, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2018-roku,2,15.html

[20] Dane z tabeli: Doctorate recipients from U.S. Colleges and Universities 1958-2018, K. Kang, *The Survey of Earned Doctorates, The National Science Foundation*, https://ncses.nsf.gov/pubs/nsf20301/data-tables/

doktoraty uzyskane przez kobiety stanowiły 35,3% ogółu wszystkich, dziesięć lat później było to już 42% doktoratów, w 2008 roku 46,1%, a w 2018 doktoraty kobiet stanowiły 46% wszystkich uzyskanych w Stanach Zjednoczonych doktoratów[21]. Przewaga liczebna kobiet jest najbardziej widoczna w obszarach: edukacji (69% wszystkich doktoratów), psychologii i nauk społecznych (59,1%), nauk o życiu (55,7%). Równowaga w obszarze nauk humanistycznych i o sztuce – 50,1%. Najmniej doktoratów kobiety uzyskują w naukach fizycznych i o ziemi – 33,3%, matematyce i naukach informatycznych – 24,4 oraz w naukach inżynieryjnych – 24,1%[22].

Najbardziej prestiżowe amerykańskie uniwersytety nadały w samym 2018 roku stopień doktora w pięciu obszarach 37 189 osobom. I tak, w dziedzinie nauk o życiu Harvard University nadał 269 doktoratów, California University, Berkeley – 156, Columbia University – 132, Cornell University – 130. W dziedzinie nauk o fizyce i ziemi: California – 130, Stanford – 121, Harvard – 108, Cornell – 94. W matematyce i naukach informatycznych: California – 78, Cornell i Stanford – po 55. W psychologii i naukach społecznych: California – 137, Harvard – 126, Stanford – 84. W naukach humanistycznych i naukach o sztuce: California University, Berkeley – 108, Harvard University – 106, Princeton – 104, Yale – 91, University of Virginia – 63[23]. Widać więc wyraźnie, że liczba nadawanych stopni doktora jest tam wysoka. Można powiedzieć, że doktorat nie stanowi już tylko najbardziej elitarnej nagrody za osiągnięcia w nauce, lecz stał się kolejnym stopniem na drodze awansu naukowego. Nie jest też przeznaczony dla wybranej uprzywilejowanej społecznie grupy pod względem płci, rasy, czy pochodzenia społecznego.

Dla uzyskania pełniejszego obrazu warto przeanalizować dane dotyczące wybranych krajów OECD.

Ogółem we wszystkich krajach OECD doktoraty uzyskane przez kobiety w naukach ścisłych (*science*) stanowiły w 2005 roku 37,1% ogółu doktoratów w tym obszarze, w 2010 wzrosły do 40,6%, a w 2012 – 40,71% (ostatnie dostępne dane w raporcie). W dziedzinie nauk inżynieryjnych, przemysłu i konstrukcji dane dla tych samych lat przedstawiały się następująco: 2005 – 19%, 2010 – 23,9% i 2012 – 23,42%. W obszarze nauk humanistycznych i o sztuce: 2005 – 49,3%, 2010 – 48,4% i 2012 – 51,36%. W naukach społecznych, o biznesie i prawie: 2005 – 47,2%, 2010 – 50,6% i 2012 – 51,43%[24].

---

[21] Dane z tabeli: Doctorate recipients by broad field of study and sex, Selected years: 1988-2018, K. Kang, *The Survey of Earned Doctorates*.

[22] Tamże.

[23] Dane z tabeli: Top 20-Doctorate Granting iNstitutions ranked by number of doctorate recipients, K. Kang, *The Survey of Earned Doctorates*.

[24] Dane z tabeli: New doctoral degrees awarded to women in OECD Countries by field of education 2005-2012, w raporcie: *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard. Innovation for growth and society*, Paris 2015, https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/

Najnowsze dane z 2017 roku zawarte w raporcie OECD pokazują liczbę uzyskanych doktoratów ogółem. I tak, w Niemczech uzyskano ich 28,4 tysięcy, w Wielkiej Brytanii 28,1 tysięcy, Hiszpanii 20 tysięcy, Japonii 15,7 tysięcy, Korei 14,3 tysięcy, we Francji 13,6 tysięcy, Włoszech 9,4 tysięcy, w Turcji 6 tysięcy, Holandii 4,7 tysięcy, Szwecji 3,6 tysięcy, Polsce 3,2 tysiące, Austrii 2,6 tysięcy, Danii 2,2 tysiące, Portugalii 2,1 tysiąca, Finlandii 1,9 tysiąca, Norwegii 1,5 tysiąca[25].

Analizując powyższe dane w odniesieniu do obszarów nauki i ze względu na płeć, otrzymujemy: w naukach przyrodniczych, matematyce i statystyce zaskakująco wysoki procent – 58% doktoratów uzyskały tureckie kobiety, następnie Portugalki (56%), Polki (55%), Finki (53%), Włoszki (52%), Hiszpanki (49%), Brytyjki (47%), Francuzki i Niemki (po 42%), Norweżki i Szwedki (41%), Dunki i Austriaczki (38%), Holenderki (37%), Koreanki (36%) i na końcu Japonki (21%).

Z kolei w obszarze biznesu, administracji i prawa najwięcej doktoratów obroniły Finki (56%), Szwedki (55%), Włoszki (53%), Polki (52%), Francuzki (51%), Austriaczki (46%), Holenderki i Turczynki (45%), Portugalki i Brytyjki (44%), Hiszpanki i Norweżki (43%), Niemki (36%), Japonki (34%) i ostatnie Koreanki (28%).

W trzecim obszarze: nauki inżynieryjne, przemysł i konstrukcje, stopień doktora przyznano: Portugalkom (43%), Polkom (42%), Turczynkom (39%), Hiszpankom (37%), Włoszkom (36%), Francuzkom (35%), Austriaczkom i Dunkom (po 32%), Finkom i Szwedkom (30%), Holenderkom (28%), Norweżkom i Brytyjkom (27%), Niemkom (20%), Japonkom (15%) i Koreankom (14%).

Obecnie istnieje szereg typologii doktoratów, które za punkt klasyfikacji przyjmują różnorodne kryteria. Jednym z nich jest obrany model wytwarzania wiedzy. Istnieją tu przynajmniej dwie możliwości. Pierwsza sytuuje wytwarzanie wiedzy w perspektywie akademickiej, gdzie praktyka zostaje poddana badaniom, jednak doktorant pozostaje obserwatorem-badaczem. Uniwersytet stanowi tu miejsce zarówno formułowania problemów badawczych, jak i wytwarzania wiedzy. W drugiej, wiedza wytwarzana jest w działaniu praktycznym, gdzie doktorant zaangażowany jest zarówno w badania, jak i praktykę pozaakademicką[26].

Inne kryterium dotyczy określonej konstrukcji doktoranta i w rezultacie doktora. Proces pisania doktoratu wraz z towarzyszącym mu kształceniem

---

oecd-science-technology-and-industry-scoreboard-2015/new-doctoral-degrees-awarded-to-women-in-oecd-countries-by-field-of-education-2005-12_sti_scoreboard-2015-graph57-en

[25] Dane pochodzą z tabeli B7.1. Profile of doctoral graduates 2017, w: *Raport OECD, Education at Glance 2019*, Indicators OECD Publishing, Paris 2019, https://assets.documentcloud.org/documents/6394949/Education-at-a-Glance-2019.pdf

[26] A. Fillery-Travis, *Introduction*, Studies in Higher Education, 2018, 43, 5, s. 810.

formalnym ma na celu przygotowanie absolwenta do roli naukowej – aktywnego badacza bądź/oraz dydaktyka lub administratora[27].

Jedna z najczęściej cytowanych w literaturze przedmiotu typologii doktoratów jest autorstwa Barbary Kehm. Wyróżniła ona, na podstawie analizy literatury światowej, dziewięć typów doktoratów.

Pierwszy z nich to doktorat badawczy (*research*), w którym istotny jest oryginalny wkład autora do reprezentowanej przez niego dyscypliny lub dziedziny nauki. Powołując się na rozważania, jakie prezentują Chris M. Golde i George E. Walker[28], wspomniana autorka używa w tym kontekście określenia „szafarze dyscypliny (*stewards*)", definiowanego jako tego, kto potrafi wytwarzać nową wiedzę, a także ten, „komu można powierzyć rygor, jakość i integralność pola"[29].

Drugi typ doktoratu nazywany jest zawodowym (*professional*) i często bywa określany „doktoratem drugiej klasy", z uwagi na wiele kontrowersji, które budzi wśród kadry naukowej[30]. Ma on na celu rozwinięcie umiejętności badawczych oraz wiedzy teoretycznej tak zwanego refleksyjnego praktyka. Tematyka doktoratu jest powiązana w sposób bezpośredni z zainteresowaniami zawodowymi doktoranta i w taki sposób jest częścią wiedzy istotnej dla rozwoju i funkcjonowania instytucji. W rezultacie, prowadzone badania przyczyniają się nie tylko do wytworzenia wiedzy o charakterze profesjonalnym, ale także do rozwoju osobistego autora i w konsekwencji – jego awansu zawodowego lub podniesieniu prestiżu[31]. Jeroem Huisman i Rajani Naidoo podkreślają także, że jest on praktykowany w tych dyscyplinach, które mają charakter bardziej zawodowy niż naukowy. Jego powstanie związane było z karierami zawodowymi osób ze stopniem doktora i stanowiło odpowiedź na krytykę dotyczącą nadmiernej specjalizacji tradycyjnych dysertacji doktorskich oraz braku możliwości zastosowania uzyskanych w nich wyników w praktyce[32]. Jako przykład można wskazać doktorat z edukacji (D.Ed lub Ed.D), doktorat z zarządzania w biznesie (DBA) lub doktorat z inżynierii

---

[27] J. Sinclair, *How the Doctorate Contributes to the formation of the active researches: what the research tell us*, Studies in Higher Education, 2014, 39, 10, s. 1975.

[28] Ch.M. Golde, G.E. Walker (red.), *Envisioning the Future of Doctoral Education. Preparing Stewards of the Discipline. Carnegie Essays on the Doctorate*, San Francisco 2006.

[29] Główną klasyfikację doktoratów zaczerpnęłam z tekstu Barbary Kehm, która zamieściła ją m.in. w artykule wieolautorskim: B.M. Kehm, Y. Bao, Y. Ma, *From product to process: the reform of doctoral education in Europe and China*, Studies in Higher Education, 2018, 43(3), s. 9-14. Tym niemniej, szereg innych autorów omawia różnorodne, zawarte tu typy doktoratów w swoich tekstach.

[30] Tamże.

[31] T. Bourner, R. Bowden, S. Laing, *Professional Doctorates in England*, Studies in Higher Education, 2001, 26, 1, s. 71.

[32] J. Huisman, R. Naidoo, *The Professional Doctorate: from Anglo-Saxon to European Challenges*, Higher Education Management and Policy, 2006, 18, 2, s. 6.

(EngD). Pierwszy zawodowy doktorat został nadany w Harvard University w 1921 roku[33].

Kolejny typ doktoratu to tak zwany *taught doctorate*, który uzyskuje się w ramach projektu badawczego kończącego się raportem, a konsekwencji oceną jego jakości. Towarzyszy mu egzamin końcowy, który uważany jest za formę obrony doktorskiej. Podczas trwania projektu doktorant uczestniczy w obowiązkowych zajęciach, które są oceniane i włączone do oceny końcowej[34]. Według Christopha Parka, model ten pojawił się w Wielkiej Brytanii w 2001 roku[35]. Jest on opozycyjny wobec modelu doktoratu badawczego, obejmującego wiedzę o charakterze ogólnoakademickim, szczególnie poprzez poświęcenie doktoratu wąskiej specjalizacji.

Czwarty rodzaj stanowi, obecny również w Polsce, ale charakterystyczny dla Niemiec (od XIX wieku), gdzie nazywa się go rozprawą zbiorową, doktorat z cyklu publikacji, który poprzedzony jest ogólnym wprowadzeniem i uzasadnieniem. Jego popularność była uzasadniona modelem finansowania badań naukowych – poprzez uzyskaną liczbę punktów za publikacje.

Piąty typ doktoratu jest charakterystyczny dla obszaru sztuki i designu (projektowania/wzornictwa) i w tym sensie ma wymiar praktyczny[36]. Dzieło sztuki (muzyczne, plastyczne itp.), spektakl teatralny są tu równoważne z dysertacją doktorską. Towarzyszy mu tekst pisany, w którym znajdują się rozważania dotyczące celu, metod, powiązania z określoną teorią czy nurtem w kontekście historycznym, społecznym i tym podobne.

Szósty model stanowi doktorat „nowej drogi"(*New Route*), często określany także mianem doktoratu zintegrowanego. Został skonstruowany przez dziesięć uniwersytetów brytyjskich w 2001 roku, z myślą o doktorantach zagranicznych[37]. Miał na celu dostarczenie zintegrowanego programu szkoleń zarówno w zakresie badań, jak i planowania rozwoju osobistego oraz kariery zawodowej[38]. Istotnym elementem jest tu program kształcenia, oparty na trzech modułach: metodologii badań naukowych, przedmiotach specjalistycznych, umiejętnościach *transferable skills* oraz pracy nad rozprawą. Program jest dostępny także po licencjacie dla najbardziej utalentowanych studentów, stąd nazywa się go „przyspieszonym doktoratem"[39].

Dwa kolejne modele to tak zwany wspólny doktorat (*joint doctorate*), prowadzony przez dwie instytucje edukacji wyższej, oparty na pisemnym

[33] T. Bourner, R. Bowden, S. Laing, *Professional Doctorates*, s. 66.

[34] B.M. Kehm, Y. Bao, Y. Ma, *From product to process*, s. 9-14.

[35] Ch. Park, *Redefining the Doctorate*, 2007, https://www.lancaster.ac.uk/staff/gyaccp/RedefiningTheDoctorate.pdf

[36] B.M. Kehm, Y. Bao, Y. Ma, *From product to process*, s. 9-14.

[37] Tamże.

[38] Ch. Park, *Redefining the Doctorate*, s. 33.

[39] B.M. Kehm, Y. Bao, Y. Ma, *From product to process*, s. 9-14.

porozumieniu. W założeniu powinny mieć one charakter międzynarodowy i zapewniać konsultacje ekspertów o uznanej renomie światowej. Takim modelem w praktyce miał być doktorat europejski, wypracowany na podstawie obrad Konfederacji Europejskich Konferencji Rektorów – Doctor Europeus, w ramach programu Erasmus Mundus.

Doktorat kooperacyjny (*cooperative*) jest charakterystyczny dla niemieckich nauk stosowanych, w których nie ma możliwości nadawania stopnia doktora. Stąd, profesorowie tych nauk we współpracy z profesorami uniwersyteckimi prowadzą doktoraty w tym obszarze, jednak na uniwersytecie posiadającym takie prawo[40].

Ostatni typ doktoratu to doktorat w obszarze przemysłu (*industrial doctorate*). Przyznaje się go w dziedzinie nauk inżynieryjnych. Prace nad nim mają charakter praktyczny i są nakierowane na rozwiązanie konkretnego problemu w danym przedsiębiorstwie. W rezultacie przeprowadzonych badań następuje wdrożenie uzyskanych wyników[41].

Doktorat i związany z nim stopień doktora od początku jego powstania stanowiły obiekt krytycznej analizy naukowej, ale także były krytykowane w dyskursie popularnym. Znakomite i napisane ironicznym tonem teksty Wiliama Jamesa *The Ph.D Octopus*[42] czy *On the Ironic Specimen of the Doctor of Philosophy*[43] Williama Clarka podważały nawet sens ich istnienia. Niezmiennie punktem krytyki był też problem umasowienia doktoratów i związanego z nim obniżenia wymagań w stosunku do kandydatów, poziomu egzaminów, czy samej rozprawy. W 1939 roku I.L. Kandel pisał, iż doktorat powinien być nagrodą za „prawdziwą umiejętność pogłębiania wiedzy i utrwalania ideałów nauki"[44]. W swoim artykule krytykował on doktorat, który nie służy już „kształceniu studentów w metodach badań i rozwoju wiedzy" – celom, które leżały u podstaw jego ustanowienia. Jego zdaniem, stał się on warunkiem wstępnym do zatrudnienia w instytucjach kształcenia wyższego, administracji oraz szkolnictwie średnim. W konsekwencji, jak podkreślał, wzrosła znacząco liczba osób pragnących uzyskać stopień doktora i co się z tym wiąże – osłabły mechanizmy selekcji[45]. Jego argumentacja jest zaskakująco zbieżna ze współczesnym dyskursem toczonym w tym obszarze, który wiąże inflację stopnia doktora z umasowieniem edukacji na poziomie wyższym. Wskazuje się tu na przemiany w zakresie metod nauczania i sprawdzania wiedzy, które są diametralnie inne od tych, które sprzyjałyby selekcji najzdolniejszych stu-

[40] Tamże.

[41] Tamże.

[42] W. James, *Ph. D. Octopus*, 1903.

[43] W. Clark, *On the Ironic Specimen*.

[44] I.L. Kandel, *The Ph. D. Degree. The Need for Redefining Standards and Purposes*, The Journal of Higher Education, May 1939, II, s. 289.

[45] Tamże, s. 283.

dentów, czyli takich, którzy wykazują szczególny talent do pracy twórczej, a nie są tylko znakomitymi uczniami – wypełniającymi wymagania poszczególnych egzaminów i zaliczeń, często metodą testową. Przy czym, najzdolniejsi studenci są niejako „gubieni" w tłumie pilnych uczniów. W 2011 roku naukowe czasopismo „Nature" opublikowało podejmujący te zagadnienia artykuł pod tytułem: *Edukacja: Fabryka doktoratów* (*Education: The Ph.D. Factory*)[46]. Zaczynał się od słów: „Świat produkuje więcej doktoratów niż kiedykolwiek przedtem. Czy czas to zatrzymać?" Jego autorzy kwestionowali elitarność grupy osób ze stopniem doktora, powołując się na 40-procentowy wzrost w dekadzie 1998-2008 w grupie krajów OECD. Na obrazku ilustrującym tekst widniała linia produkcyjna z dyplomami.

Sam wzrost liczby osób ze stopniem doktora powoduje też, że cześć z nich znajduje zatrudnienie w uczelni, co dodatkowo wymusza inny sposób kształcenia tej grupy. Stąd, problemem staje się praca zarobkowa doktorantów, która nie pozwala im w pełni zaangażować się w badania w obszarze przygotowywanej dysertacji[47].

Współczesna dyskusja toczy się również wokół kwestii kluczowej – co powinno być motorem i celem powstania pracy doktorskiej? Uważa się przy tym, że nie jest to już ciekawość rozumiana jako bezinteresowne dążenie do poznania, uzyskanie wiedzy dla samej wiedzy. Zastąpiła ją wiedza uwarunkowana interesami ekonomicznymi czy politycznymi, traktowana często jako towar na globalnym rynku. Zmiana ta jest podyktowana także wpisaniem kształcenia doktorantów w politykę oświatową wielu krajów. W jej ramach tworzy się takie programy kształcenia doktorantów, które mają na celu szkolenie kadry badawczej, stymulującej innowacje i posiadającej wszelkie kompetencje do rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Wciąż jeszcze jednak istnieje tradycyjny model kształcenia doktorantów jako przyszłych badaczy naukowych, którzy pełnią rolę asystentów-stażystów w ramach danej społeczności naukowej, z dominującą rolą profesorów-promotorów[48].

Bez wątpienia, nastąpiła jednak proliferacja doktoratów. Odnosi się do tego problemu tekst E. Waltersa, który omawia kontrowersje pojawiające się wokół doktoratu, począwszy od jego niejasnych kryteriów definiowanych jako „przyjazna anarchia", skończywszy na jego rozproszeniu się i rozmnożeniu w różnych obszarach i dziedzinach nauki. Pod znakiem zapytania stawia się tu zasadność doktoratów z wychowania fizycznego czy pracy socjalnej[49].

---

[46] D. Cyranoski i in., *Education: The Ph.D. Factory*, Nature, April 2011, 21, 472, s. 276-279, https://www.nature.com/news/2011/110420/pdf/472276a.pdf

[47] Por. rozważania Kandela,

[48] J. Sinclair, *How the doctorate Contributes*, s. 1972.

[49] E. Walters, *The Prestige of Ph.D. Degree*, The Journal of Higher Education, 1962, 33, 3, s. 164.

Doktorat budzi wiele emocji – pozytywnych, a także negatywnych. Toczony wokół niego dyskurs świadczy o istotności problemu. Sam proces jego uzyskania stał się kwestią ponadindywidualną. W dyskursie politycznym, a także ekonomicznym czy popularnym pojawiają się określenia doskonałości naukowej połączonej z innowacyjnością i rozwojem gospodarczym. Rządowe programy stypendialne wspierają młodych naukowców. Liczba doktoratów ma przekładać się na poziom gospodarczy i cywilizacyjny kraju. Z drugiej strony, coraz częściej mówi się też o inflacji doktoratu związanej z rosnącą liczbą jego posiadaczy oraz proliferacją typów uzyskiwanych doktoratów, które zdaniem niektórych teoretyków niewiele mają wspólnego z doskonałością naukową czy elitarnością. Bez wątpienia, doktorat utrzymuje jednak swój wysoki prestiż. Jest warunkiem koniecznym do rozpoczęcia akademickiej kariery. Liczba obronionych doktoratów świadczy o rozwoju młodej kadry naukowej i pozycji uniwersytetu. Powstają specjalne ścieżki kształcenia i szkoły doktorskie, które są odpowiedzią na nowy globalny rynek doktoratów – ich liczba, ale też kariery osób ze stopniem doktora wyraźnie wskazują, że większość posiadaczy tego stopnia nie wiąże swojej przyszłości z uniwersytetem, lecz z przemysłem i ekonomią[50].

Po lekturze szeregu tekstów i książek podejmujących problem współczesnego doktoratu można postawić szereg pytań. Czy wzrost zainteresowania uzyskaniem dyplomu doktora jest związany z umasowieniem edukacji na poziomie wyższym? Czy w związku z tym zastąpił on magisterium i jest wyrazem pragnienia uzyskania elitarnej edukacji? A może prowadzące do niego studia doktoranckie stały się strategią przeczekania kryzysu na rynku pracy i drogą do awansu zawodowego poza uczelnią? Pojawia się przy tym kolejne pytanie: Czy zwiększenie liczby doktoratów przyczynia się do zwiększenia poziomu nauki? Nie podejmuję się odpowiedzi na te liczne i niezwykle istotne pytania w krótkim tekście, którego celem było tylko zarysowanie problemu.

BIBLIOGRAFIA

Bourner T., Bowden R., Laing S., *Professional Doctorates in England*, Studies in Higher Education, 2001, 26, 1.

Clark W., *On the Ironic Specimen of the Doctor of Philosophy*, Science in Context, 1992, 5, 1.

Cyranoski D., Gilbert N., Ledford H., Nayar A., Yahia M., *Education: The Ph.D. Factory*, Nature, April 2011, 21, 472, s. 276-279, https://www.nature.com/news/2011/110420/pdf/472276a.pdf

Fillery-Travis A., *Introduction*, Studies in Higher Education, 2018, 43, 5.

Frijhoff W., *Graduation and Carieers*, [w:] *History of the University in Europe*, vol 2 – *Universities in the Middle Ages (1500-1800)*, red. H.D. Ridder-Symeons, Cambridge 2003.

[50] Por. Raport OECD, *Education at Glance 2019*, s. 71.

Golde Ch.M., Walker G.E. (red.), *Envisioning the Future of Doctoral Education. Preparing Stewards of the Discipline. Carnegie Essays on the Doctorate*, San Francisco 2006.

Grzesiak E., *Społeczne konstruowanie rytuałów i symboli akademickich*, Studia Edukacyjne, 2019, 53.

Huisman J., Naidoo R., *The Professional Doctorate: from Anglo-Saxon to European Challenges*, Higher Education Management and Policy, 2006, 18, 2.

James W., *Ph. D. Octopus*, 1903.

Kandel I.L., *The Ph. D. Degree. The Need for Redefining Standards and Purposes*, The Journal of Higher Education, May 1939, II.

Kang K., *The Survey of Earned Doctorates, The National Science Foundation*, https://ncses.nsf.gov/pubs/nsf20301/data-tables/

Kehm B.M., Bao Y., Ma Y., *From product to process: the reform of doctoral education in Europe and China*, Studies in Higher Education, 2018, 43(3).

Noble K.A., *Changing Doctoral Degrees: An International Perspective (Society for Research into Higher Education)*, McGraw-Hill 1994.

OECD Science, Technology and Industry Scoreboard. Innovation for growth and society, Paris 2015, https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-science-technology-and-industry-scoreboard-2015/new-doctoral-degrees-awarded-to-women-in-oecd-countries-by-field-of-education-2005-12_sti_scoreboard-2015-graph57-en

Park Ch., *Redefining the Doctorate*, 2007, https://www.lancaster.ac.uk/staff/gyaccp/RedefiningTheDoctorate.pdf

Parry S., *Discipline and Doctorates*, Dordrecht 2007.

Raport OECD, Education at Glance 2019, Indicators OECD Publishing, Paris 2019, https://assets.documentcloud.org/documents/6394949/Education-at-a-Glance-2019.pdf

Rashdall H., *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. 1, Oxford 1895.

Rocznik Statystyczny GUS, Szkoły wyższe i ich finansowanie, Gdańsk 2019, s. 25; 216-217, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2018-roku,2,15.html

Rosenberg R., *Eugene Schuyler's Doctor of Philosophy Degree: A Theory Concerning the Dissertation*, The Journal of Higher Education, 1962, 33, 7.

Sinclair J., *How the Doctorate Contributes to the formation of the active researches: what the research tell us*, Studies in Higher Education", 2014, 39, 10.

Verger J., *Teachers*, [w:] *History of the University in Europe*, vol 1 – *Universities in the Middle Ages*, red. H. De Ridder-Symeons, Cambridge 2003.

Walters E., *The Prestige of Ph.D. Degree*, The Journal of Higher Education, 1962, 33, 3.

Paweł Topol
ORCID 0000-0002-9810-7214
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

METODY I NARZĘDZIA KSZTAŁCENIA ZDALNEGO W POLSKICH UCZELNIACH W CZASIE PANDEMII COVID-19 – CZĘŚĆ 2, REKOMENDACJE 2020

Abstract. Topol Paweł, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Część 2, Dyskusja 2020* [Distant Learning Methods and Tools in Polish Higher Education During the COVID-19 Pandemic – Part 2, 2020 Recommendations]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 103-117. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.8

The coronavirus disease forced a completely new situation in Polish education. All, or nearly all traditional forms of teaching and learning had to be transformed into remote and virtual ones. In the first half of this year (2020), an extensive discussion at the SEA Forum (the Academic E-learning Association) took place. Scientists and educators from various academic centers spoke about the methods and tools implemented in their institutions. Besides, another topic was launched on the SEA Forum simultaneously, devoted to possible recommendations regarding the planning and handling of e-learning methods, strategies and tools by Polish universities. This article is a certain synthesis of that discussion, i.e. how selected Polish universities, or rather their experts, perceive the next steps to make the distant teaching and learning process more successful and easier to handle by educators and students. The article is based on selected fragments and quotes of the debate. Many of them are commented on shortly by the author.

Key words: higher education, e-learning, distant education, COVID-19, coronavirus, pandemic

Wstęp

W Części 1. artykułu[1] dokonano uściślenia definicyjnego pojęcia e-learningu, który etymologicznie oznaczał każde uczenie się wspomagane narzędzia-

[1] P. Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Cz. 1, Dyskusja 2020*, Studia Edukacyjne, 2020, 58, s. 69-83.

mi elektronicznymi, niekoniecznie na odległość. Z biegiem lat sprowadzono e-learning semiotycznie właśnie do form zdalnych – i niech tak zostanie dla porządku definicyjnego. Tymczasem, rozwinęły się nowe formy owego kształcenia „e-", a mianowicie b-learning, m-learning, u-learning – oznaczające odpowiednio: *blended* (mieszane, hybrydowe), *mobile* (na urządzeniach przenośnych) i *ubiquitous* (wszechobecne). W b-learningu częściowy udział zajęć w kontakcie bezpośrednim jest niezbędny, tymczasem zarówno m-learning, jak i u-learning mogą być z powodzeniem realizowane całkowicie zdalnie, co dobrze wpisuje się w obecną trudną sytuację pandemiczną. *Ubiquitous learning* jest z założenia środowiskiem medialno-informacyjno-komunikacyjnym, które „otacza" użytkownika, gdziekolwiek on przebywa. Jest ono „zawsze i wszędzie", na przysłowiowe wyciągnięcie ręki – jest „tu i teraz"[2]. W literaturze bywa to nazywane uczeniem się gdziekolwiek i kiedykolwiek (*anywhere and anytime learning*[3]).

We współczesnej niestabilnej rzeczywistości pandemicznej, gdzie co jakiś czas są zaostrzane lub łagodzone restrykcje w codziennym funkcjonowaniu zawodowym i społecznym, rośnie znaczenie narzędzi właśnie typu m- oraz u-. Wpływ na to ma kilka czynników. Po pierwsze – sprzęt: w prawie każdym polskim domostwie obecnie znajduje się przynajmniej jeden komputer, a większość Polaków ma telefon komórkowy lub smartfon. Po drugie – TIK: w erze Web 2.0 i Post Web 2.0 powstało mnóstwo aplikacji komunikacyjnych i tak zwanych społecznościowych. Po trzecie wreszcie – coraz więcej aplikacji występuje równolegle w wersji dla komputerów stacjonarnych i urządzeń mobilnych. Dzięki nieustającej i automatycznej synchronizacji danych między tymi urządzeniami, użytkownik ma dostęp do aktualnych informacji właśnie „zawsze i wszędzie".

Niniejszy artykuł stanowi kontynuację wątku podjętego wcześniej, dotyczącego wtedy realiów kształcenia zdalnego w różnych ośrodkach akademickich w Polsce w czasie epidemii COVID-19. Składa się z dwóch części. W pierwszej omówiono wybrane zagadnienia przekształceń, trudności i wyzwań wobec edukacji w wydaniu e-, między innymi że: e-nauczanie zmieniło kształcenie grupowe w indywidualne, że wielość i różnorodność aplikacji TIK wymaga od edukatora ciągłego zgłębiania kwestii technicznych, czy wreszcie dementuje mit o faktycznym wkładzie jego pracy w przygotowanie i prowadzenie e-kursów.

Część II stanowi pewną syntezę trwającej dyskusji akademickiej. Na forum Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego (SEA) uruchomione zostały w połowie 2020 roku kolejne wątki, poświęcone między innymi rekomenda-

[2] P. Topol, *Wszechobecne środowiska uczenia się*, Studia Edukacyjne, 2012, 20, s. 223-238.

[3] G.J. Hwang i in., *Criteria, Strategies and Research Issues of Context-Aware Ubiquitous Learning*, Educational Technology and Society, 2008, 11(2), s. 83.

cjom lub zaleceniom względem e-metod i e-narzędzi; rozwojowi e-learningu na poszczególnych uczelniach opartego na konkretnych przykładach; czy rekomendacjom ogólnym dla edukacji nie tylko akademickiej w czasie pandemii. Ta część nie ma typowej struktury tekstu naukowego. Ma być syntetycznym raportem z debaty teoretyczno-praktycznej, poglądowej lub nawet użytkowej. Forum jest dostępne dla zarejestrowanych członków SEA. Część II ma na celu upowszechnienie tamtejszych treści. Wybrane fragmenty i cytaty zostały skomentowane przez autora.

Edukacja wobec trudności przekształceń – wybrane kwestie

Wymienię tylko kilka aspektów, moim zdaniem charakterystycznych dla nowej sytuacji: zarówno względem charakterystyki e-learningowych form kształcenia, jak i towarzyszących im dylematów i trudności.

1. Nauczanie grupowe staje się nauczaniem indywidualnym. W systemie klasowo-lekcyjnym edukator odbywa zajęcia z grupą studentów w określonym czasie zgodnym z rozkładem zajęć. Na wykładach, konwersatoriach lub nawet zajęciach laboratoryjnych dominuje przekaz ustny. E-learning rządzi się jednak nieco innymi zasadami. Wiele kursów online – przynajmniej takich, jakie je znaliśmy do tej pory z Internetu – opiera się na indywidualnej pracy studenta.

Większość dotychczas stosowanych platform e-learningowych udostępnia materiały głównie do indywidualnego studiowania, po czym studenci przystępują do różnych form zaliczeń w trybie także indywidualnym. Komunikacja grupowa bywała i bywa sprowadzana często do wymiany korespondencji w trybie asynchronicznym lub do czatów tekstowych online w trybie synchronicznym. Jeśli jednak spojrzeć na procentowy udział pracy synchronicznej i asynchronicznej, ta pierwsza bywała zaledwie cząstkowa.

Warto dodać, że już na początku XX wieku powstawały środowiska sprzyjające szczególnie pracy grupowej w wirtualnym środowisku immersyjnym i komunikacji zbiorowej. Mowa o światach wirtualnych 3D, w szczególności tak zwanych *serious virtual worlds*, czyli światach wirtualnych „na serio", a więc niesłużących grom i niebędących grami. Powstawały także narzędzia edukacyjne integrujące naukę w owych środowiskach trójwymiarowych z typową pracą zdalną na platformach LMS[4].

[4] P. Topol, *SLOODLE, czyli e-learning 2 w 1*, E-mentor, 2012, 3(45), s. 51-56.

W obecnej sytuacji pandemicznej kładzie się nareszcie nacisk na komunikację zbiorową w czasie rzeczywistym poprzez wideokonferencje. „Nareszcie" zostało użyte intencjonalnie, bowiem zmiana nie oznacza naturalnego zwrotu w kształceniu z wykorzystaniem platform LMS w kierunku pracy grupowej. Ów nacisk wynika z wyjątkowości sytuacji – wideokonferencje mają stać się zastępnikiem zajęć twarzą w twarz, które do tej pory odbywały się w murach uczelni. Szkoda, że dopiero tragiczna rzeczywistość wymusiła taki zwrot. Ciekawe, czy ta tendencja utrzyma się, kiedy okres pandemii COVID-19 już minie.

Jest oczywiste, że wprowadzenie do kursu online elementów pracy grupowej i współpracy w trybie synchronicznym wymaga od projektantów i prowadzących dydaktykę większego nakładu pracy i poświęconego czasu. Jeśli jednak spojrzeć na przyszłe potencjalne korzyści, chyba warto.

2. Jakie/które narzędzie lub jaką/którą platformę wybrać? Uwaga z pkt. 1 na temat uczenia się indywidualnego bądź grupowego dotyczy zarówno komercyjnych platform typu Blackboard czy Fronter, jak i niekomercyjnych środowisk LMS, bazujących na kodzie *open source* – typu Sakai, FormaLMS, czy znanego powszechnie Moodle[5]. Oczywiście, istnieje wiele platform i różnią się one funkcjonalnością[6] oraz funkcjami pozwalającymi na dostosowanie ich do wymogów określonej uczelni czy szkoły[7]. Bywa też, że platformy wpisują obecną sytuację pandemiczną w swój marketing, choćby komercyjna 3CX[8], co należy chyba traktować jako zabieg autoreklamy.

Uogólniając, wraz z rozwojem Web 2.0 – zwłaszcza w obecnych czasach „post Web 2.0" – oferta programowa kierowana do nauczycieli i studentów/uczniów jest ogromna, żeby nie powiedzieć przytłaczająca[9]. Zapoznanie się z pełną taką ofertą jest czasowo bardzo trudne, jeśli nie niemożliwe. Nazwy, które zostały przywołane powyżej są tylko wybranymi kilkoma przykładami platform spośród wielu i nie stanową żadnego rankingu.

W obecnej sytuacji pandemicznej, gdzie staramy się jako edukatorzy nie rezygnować z form pracy grupowej, w sukurs przychodzą narzędzia oparte na systemie wideokonferencyjnym. Najbardziej chyba popularnymi w Polsce

[5] Free LMS Software: What Are The Top Solutions For 2020?: https://financesonline.com/free-lms-software-what-are-the-top-solutions-for-2018/ [dostęp: 15.07.2020].

[6] Porównanie funkcjonalności różnych platform e-learningowych (2020): https://www.elearninglearning.com/comparison/platform/ [dostęp: 15.07.2020].

[7] The 11 Best Online Learning Platforms (for 2020) – Learnworlds: https://www.learnworlds.com/online-learning-platforms/ [dostęp: 15.07.2020].

[8] 3CX – *Transition to E-Learning During Lockdown*: https://www.3cx.com/phone-system/e-learning-software/ [dostęp: 15.07.2020].

[9] Por.: N. Walter, *Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych?* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, s. 51-58.

aplikacjami wspomagającymi wideokonferencje grupowe są (alfabetycznie): Google Class, Hangouts, Microsoft Teams, Skype, czy Zoom. Każda z nich ma swoją określoną funkcjonalność i zadaniem edukatora jest wybrać optymalną dla siebie. Z drugiej strony, wymaga to uprzednio długiego i czasochłonnego zapoznawania się z alternatywnymi rozwiązaniami, co oznacza dodatkowy wysiłek po stronie nauczyciela.

Niektóre uczelnie polskie mają systemy zintegrowane, gdzie programy wideokonferencyjne są sprzężone z uczelnianym systemem obsługi studentów, na przykład MS Office 365 (w tym Teams) z USOS-em: w Uniwersytecie w Białymstoku, Dolnośląskiej Szkole Wyższej, Szkole Głównej Handlowej, czy UAM w Poznaniu[10]. Uniwersytet w Białymstoku od dłuższego czasu korzysta równolegle z systemu integrującego USOS z platformą Blackboard. W UAM natomiast z systemem sprzężony jest ogólnouczelniany Moodle. Każdy wykładowca ma dostęp do indywidualnego Panelu dydaktycznego, w ramach Intranetu-UAM, gdzie może automatycznie generować zespoły studenckie w Teams, a w przypadku Moodle, po wpisaniu do danego kursu specjalnego kodu przedmiotu, system automatycznie pobierze wszystkich przypisanych studentów z USOS-a. Integracja systemów pozwala łatwo zarządzać grupami i umieszczać zajęcia w kalendarzu ogólnodostępnym w intranecie. Dostarcza także innych funkcji dydaktyczno-organizacyjnych, na przykład w Teams dostępne są wszystkie aplikacje znane z Office 365 – te służące do pracy indywidualnej i asynchronicznej, jak i wspomagające współdzielenie oraz współtworzenie dokumentów online w czasie rzeczywistym.

3. Trudności w indywidualnym przygotowaniu do nauczania online. Wymienione wyżej platformy i narzędzia stanowią ofertę, jaką edukatorom daje technologia komputerowa i sieciowa lub generalnie technologie informacyjne i komunikacyjne. Wielu nauczycieli akademickich nie jest jednak przygotowanych do prowadzenia dydaktyki z wykorzystaniem szerokiego wachlarza dostępnych narzędzi i aplikacji TIK. Tymczasem, dydaktyka przechodzi obowiązkowo do trybu online. Co wtedy się dzieje? Bywa, że osoby nieobeznane z TIK stosują pewne „środki zastępcze", wśród których prosta wymiana e-maili i plików PDF jest formą dość rozpowszechnioną. Powstaje zasadne pytanie, na ile taka edukacja:

– jest efektywna i skuteczna;

– wyczerpuje znamiona celów założonych w sylabusie przedmiotu;

– zapewnia „należyty" kontakt na linii nauczyciel→student→nauczyciel, zwłaszcza w trybie grupowym;

– jest atrakcyjna lub wartościowa poznawczo dla studentów.

[10] Wybór uczelni na podstawie informacji potwierdzonych w kontakcie bezpośrednim [przyp. aut.].

Trudno sprecyzować określenie „należyty kontakt". Niech oznacza między innymi wystarczający, satysfakcjonujący obie strony, na odpowiednim poziomie przy uwzględnieniu specyfiki określonego przedmiotu nauczania i/lub specyfiki grupy studentów.

4. Wkład pracy własnej wykładowcy/edukatora. W przypadku e-learningu jest on znacząco większy niż w kształceniu klasowo-lekcyjnym. Przez długie lata pokutowała opinia, że raz przygotowany kurs i materiały będą owocować bez dodatkowych czynności po stronie edukatora. Jest to oczywisty mit, który od kilkudziesięciu lat starałem się dementować – mit o „jednorazowym wysiłku projektanta e-learningu". Podobna logika towarzyszy staremu powiedzeniu, że „rolnik to ma wygodnie: raz posieje, a potem czeka, aż mu samo wyrośnie".

Praca każdego edukatora nie kończy się na przygotowaniach i zaprojektowaniu kursu, także takiego w murach uczelni. Nauczyciel jest zaangażowany przez cały czas trwania procesu nauczania i uczenia się – w tym i w kolejnych semestrach lub latach, bo cykl powtarza się. W przypadku e-learningu wysiłek jest większy niż w edukacji klasowo-lekcyjnej. Potwierdza to osobiste kilkudziesięcioletnie doświadczenie w e-dydaktyce w Polsce i poza nią. Powyższą tezę głoszą także studenci, którzy licznie potwierdzają w przeprowadzonych rozmowach i ankietach, że mniej wysiłku kosztowałoby ich pojawianie się w murach uczelni i partycypacja w zajęciach w określonych godzinach niż wykonywanie „nieskończonych" zadań indywidualnych narzuconych przez kurs lub wykładowcę.

E-learning wymusza szereg dodatkowych aktywności u obu stron, co oczywiście zwiększa ich udział czasowy. W dobie COVID-19, kiedy cały proces dydaktyczny przenosi się tymczasowo do Sieci, udział ten jest jeszcze większy. Jacek Pyżalski pisze, że „okres pandemii znacząco zmodyfikował jakościowy i ilościowy charakter podejmowanych przez ludzi aktywności", na co „wyraźnie wskazują analizy socjologiczne prowadzone w naszym kraju"[11]. Autor przywołuje w swojej publikacji nie tylko wyniki badań własnych – „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa"[12], ale także innych autorów polskich i zagranicznych.

O wspomnianym wyżej obciążeniu uczestników procesu kształcenia w trybie online wypowiadał się Robert Żak (**Szkoła Wyższa im. Pawła Włod-**

[11] J. Pyżalski, *Zmiany w zakresie czasu poświęconego wybranym aktywnościom w czasie pandemii*, [w:] *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* red. G. Ptaszek i in., Gdańsk 2020, s. 126 i n.

[12] Patrz: J. Pyżalski, *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy i dokąd idziemy?*, Zdalne nauczanie.org, Warszawa 2020: https://ug.edu.pl/news/sites/ug.edu.pl.news/files/2020-06/Badanie%20zdalnenauczanie_prezentacja_1.pdf [dostęp: 11.10.2020].

kowica w Płocku) w dyskusji na forum SEA w wątku „Rozwój e-learningu w obecnych warunkach – jak sobie radzimy?"[13]. Wspomniał między innymi o wręcz zniechęceniu i wykładowców, i studentów – obciążonych zbyt wielkim bagażem zleconych zadań i obowiązków.

Kształcenie zdalne w polskich uczelniach, rekomendacje 2020

Niniejsza część będzie poświęcona dyskusji na temat rekomendacji względem metod i narzędzi kształcenia zdalnego w polskich uczelniach wyższych w czasie pandemii koronawirusa. Dyskusja miała miejsce na zamkniętym Forum dyskusyjnym SEA[14].

Wypowiedzi nie zostały tutaj ułożone w porządku alfabetycznym względem afiliacji uczestników. Są podane w porządku odzwierciedlającym ciągłość wywodów. Będzie to wybór wypowiedzi. Większość nie jest cytowana w całości, z racji długości wpisów w oryginale. Niektórym cytatom towarzyszy krótki komentarz własny.

1. Dyskusję zainicjował Ryszard Robert Gajewski z **Politechniki Warszawskiej** – Wydział Inżynierii Lądowej:

Do tego wpisu zmobilizował mnie artykuł „Studenci narzekają na zdalną naukę…"[15]. Jak narzekają i mówią, że to wstyd i kpina, to pewnikiem mają rację. Przestawienie się na „zdalne prowadzenie zajęć" to trudne zadanie. Ale lepiej lub gorzej – pewnikiem gorzej – zostało ono wykonane. Lepiej na uczelniach, gdzie istniała od lat „kultura e-", gorzej tam, gdzie panowała zasada „każdy sobie rzepkę skrobie". Co będzie w październiku nikt nie wie[16]. Moja uczelnia i wydział przygotowują się do zajęć hybrydowych. (…) Może jednak warto – aby uniknąć opinii, że to wstyd i kpina – spróbować wakacyjnie wygenerować rekomendacje na czas pandemicznej edukacji? Nie twarde standardy, wymagania, ale takie lekkie rekomendacje w formie krótkiego przewodnika. Uczelnie przeprowadzają ankiety, badają zjawisko, ale czy wszystkie będą potrafiły samodzielnie rozwiązać wszelakie problemy edukacyjne? A może takie „lokalne" rekomendacje gdzieś już są? Wyszperałem

[13] Patrz: P. Topol, *Metody i narzędzia… Cz. 1*, s. 69-83.

[14] Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, strona główna: https://sea.edu.pl/ [dostęp: 15.07.2020].

[15] Wpis opatrzony linkiem do: A. Gmiterek, *Studenci narzekają na zdalną naukę i... wykładowców. „Wstyd, kpina i dziwne maile"*. https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,26064896,studenci-narzekaja-na-zdalna-nauke-i-wykladowcow-wstyd.html [dostęp: 11.07.2020].

[16] Wpis pojawił się w dyskusji na przełomie czerwca i lipca 2020.

e-book „Edukacja w czasach pandemii..."[17]. Ja myślę o czymś zdecydowanie krótszym niż sto stron!

2. Iwona Mokwa-Tarnowska (**Politechnika Gdańska** – Centrum Języków Obcych):

Niektóre uczelnie szybko i sprawnie zorganizowały nauczanie zdalne, i bardzo wspierały swoich pracowników, a inne nie. Część dydaktyków nauczała wysyłając tylko emaile, bo nie potrafiła sobie poradzić z uczelnianymi platformami – wsparcia nie otrzymali. (…) Warto by było przypomnieć (może niektórzy na uczelniach w ogóle nie wiedzą), że nasze Stowarzyszenie przygotowało kiedyś wskazówki, jak oceniać e-learning na uczelniach, i że PKA te wskazówki stosuje jako swoje wytyczne przy ocenianiu[18]. Bardzo wtedy staraliśmy się, żeby były nierestrykcyjne i żeby pokazywały, na co trzeba zwracać uwagę w nauczaniu online i jak dbać o jakość, no i żeby były trochę ponadczasowe – chyba nam się to udało. (…)

W semestrze tym napisałam mnóstwo wskazówek dla moich koleżanek i kolegów, jak pracować zdalnie – część osób nie miała pojęcia o e-learningu – pomagałam też praktycznie. Warto by się zastanowić, jak dotrzeć do tych, którzy nie mieli wsparcia takiego, jakiego udzielałam ja i członkowie Zespołu E-learningowego w mojej jednostce (część to członkowie SEA) – jak pomóc osobom pracującym na wydziałach/uczelniach wcześniej niezainteresowanych e-learningiem.

3. Ryszard Robert Gajewski ponownie:

Już 12.03 powołałem do życia kurs „Zdalni i Zdolni"[19], który dedykowałem wszystkim potrzebującym pomocy w tym mitycznym „zdalnym prowadzeniu zajęć". Nie zrobił on chyba furory – na forum pojawiło się 20 pytań, z kursu skorzystało 20% nauczycieli. Pod koniec czerwca, kiedy pojawiły się głosy, że w następnym roku zajęcia będą prowadzone w sposób hybrydowy, zacząłem wydawanie Informatora Edukacyjnego. Obie te aktywności doprowadziły mnie do pomysłu tych minimalnych standardów.

Wymieniona przeze mnie w pierwszym wpisie książka jest przeznaczona dla nauczycieli szkół podstawowych i liceów. Wydała ją Edu-Akcja, Sp. z o.o. Na końcu książki są obrazkowe listy: partnerów akademickich, partnerów

[17] Wpis opatrzony linkiem do strony nieistniejącej w czasie spisywania tekstu tego artykułu. Oto źródło informacji o wspomnianym e-booku [przyp. aut.]: https://amu.edu.pl/dla-mediow/komunikaty-prasowe/edukacja-w-czasach-pandemii-e-book-dla-nauczycieli-na-nietypowe-czasy [dostęp: 2.09.2020].

[18] Praca zbiorowa SEA: „Ocena zajęć dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość" [przy. aut.]: https://sea.edu.pl/pliki/SEA_ocena-zajec-dla-PKA_zatwierdzony.pdf [dostęp: 20.08.2020].

[19] Kurs na uczelnianej platformie Moodle. Dostęp jest otwarty w trybie „Gość" [przyp. aut.]: https://pele.il.pw.edu.pl/moodle/course/view.php?id=441 [dostęp: 1.09.2020].

merytorycznych, organizacji wspierających. Ścieżka szukania wsparcia jest słuszna, ale nie będę ukrywał – nie jestem w tym najlepszy. (…) Myślałem o spisaniu kilku stron, ale skoro padły pomysły tutoriali, to może oprzeć te minimalne standardy na kursie Zdalni i Zdolni? Czyli minimalne standardy z praktycznymi „przykładami dobrej roboty". I obowiązkową „linkownią".

4. Iwona Mokwa-Tarnowska ponownie:

Na Politechnice Gdańskiej e-learning jest nadzorowany przez pełnomocnika Rektora ds. zdalnego nauczania, trochę informacji i dokumentów na stronie https://pg.edu.pl/enauczanie[20].

[Komentarz: P.T.] Jest to obszerna witryna z wydzielonymi działami, m.in.: Platforma e-nauczanie, Dla Studentów, Dla Wykładowców, Zasoby Otwarte i Serwisy PG czy Kanał YouTube. Jest też o: Kursach obowiązkowych, Testach poziomujących z języków obcych oraz o Wirtualnych Laboratoriach Matematycznych.

5. Anna Ślósarz (**Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie** – Katedra Mediów i Badań Kulturowych Instytutu Filologii Polskiej):

Na naszej Uczelni stawia się raczej na efektywniejszą współpracę w ramach różnych struktur, niż na zatrudnianie nowych pracowników. (…) Już 8 lat temu sprecyzowaliśmy i opublikowaliśmy kryteria, jakie powinny spełniać rzeczywiście zdalne zajęcia [link][21].

[Komentarz: P.T.] Ów Poradnik obejmuje 38 sugestii kryteriów kwalifikujących kurs do miana zdalnego. Został opracowany przez uczelnianą Komisję ds. Zdalnych Form Kształcenia, której autorka jest członkinią.

Aby zatwierdzić zdalną formę przygotowanych przez siebie zajęć, trzeba wypełnić dokumenty, potwierdzić je u dyrektora jednostki (przełożonego) i przez Kancelarię Uczelni przesłać komisji działającej przy Europejskim Centrum Kształcenia Ustawicznego i Multimedialnego (ambitna nazwa, lecz jest to jednostka naszej Uczelni zajmująca się organizacyjnymi i metodycznymi aspektami e-learningu, podczas gdy technicznie nadzoruje Centrum Obsługi Informatycznej).

6. Ryszard Robert Gajewski ponownie:

A może wystarczy napisać odpowiednio długi i optymistycznie nic nie mówiący raport[22]. (…) Informacja, że skoro nawet na PG, która ma świetne instytucjonalne rozwiązania e-, wielu nauczycieli akademickich wymagało wsparcia

[20] „E-nauczanie. Strefa nowoczesnej edukacji": https://pg.edu.pl/enauczanie [dostęp: 21.09.2020].

[21] „Poradnik dla osób przygotowujących zajęcia/kursy w formie zdalnej": https://moodle1.up.krakow.pl/pluginfile.php/127096/mod_page/content/2/poradnik.pdf [dostęp: 5.10.2020].

[22] Autor odwołuje się do publikacji ministerialnej „Raport Ministra Edukacji Narodowej. Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19"

pokazuje, że mój pomysł nie jest „od czapy". Zgadzam się, że konieczne jest wykorzystanie „modelu cebulki". (Kto pamięta, co to znaczy „ubierać się na cebulkę?") To coś to kurs, portal, podręcznik. Minimalne rekomendacje mogą pełnić rolę przewodnika. W wersji elektronicznej byłaby to taka „linkownia". Zainteresowany czyta, jak chce pogłębić wiedzę, klika i doczytuje. (…) Odkryłem karty pokazując kurs „Zdalni i Zdolni" i „Informator Edukacyjny" jako dwie próby „ogarnięcia" sytuacji w skali wydziału (1500 studentów, 150 pracowników). Ku mojemu zdziwieniu, informator spodobał się. (…) Nie jestem miłośnikiem obligatoryjnej centralizacji, acz pomysł stawiania portalu informacyjnego dla jednego przedmiotu uważam za chory. (…) Wierzę w to, że pomiędzy dwoma skrajnościami: centralnymi szkoleniami i narzucaniem jedynie słusznych rozwiązań albo pospolitym ruszeniem, w którym każdy sobie rzepkę skrobie jak umie, a jak nie umie to udaje, że skrobie – jest miejsce na... wspólne uczenie się od siebie wzajemnie. Czy nie to jest „solą edukacji"?

7. Natalia Walter (**Uniwersytet im. Adama Mickiewicza** – Wydział Studiów Edukacyjnych) *[z kontynuacji wątku, lecz w dyskusji indywidualnej]*:

UAM dzięki licznym projektom europejskim, jak chociażby „Unikatowy Absolwent = Możliwości" czy „Uniwersytet Jutra" od kilkunastu lat wzmacniał infrastrukturę techniczną, służącą informatyzacji uczelni oraz wdrażaniu narzędzi do e-learningu. Te wcześniejsze działania znacznie ułatwiły błyskawiczne wdrożenie masowych rozwiązań w sytuacji pandemii. Problemem okazały się niedostatki kompetencyjne pracowników dydaktycznych, którzy wcześniej nie odczuwali potrzeby zapoznawania się z narzędziami służącymi do e-learningu. Warto podkreślić, że nie wynikało to z ich braku zaangażowania czy złej woli, lecz raczej z samego faktu nierealizowania zajęć zdalnych przez uczelnię.

Konieczne jest zatem zapewnienie merytoryczno-technicznej kadry wspomagającej w placówkach edukacyjnych. Prawdopodobnie obecnie dużo chętniej nauczyciele będą brali udział w szkoleniach dotyczących e-learningu, co wcześniej nie było dla nich takie oczywiste. (…) Nauczyciele, którzy wcześniej nie prowadzili zajęć online, zaczęli samodzielnie, niejako „po omacku" poszukiwać wygodnych dla siebie rozwiązań. Skutkiem tego był wielki chaos, którego ofiarami padli studenci oraz uczniowie. Wielokrotnie podkreślali oni, że największą trudność stanowiło dla nich odnalezienie się w wielości rozwiązań, linków, terminów. Spóźniali się na wirtualne zajęcia, nie umieszczali zadań na czas, nie nadążali z realizacją projektów. I znowu – nie wynikało to z ich złej woli, ale z chaosu i nadmiaru rozwiązań. Zdecydowanie najlepszym sposobem prowadzenia zajęć zdalnych przez uniwersytet czy szkołę jest od-

z czerwca 2020: http://ko.poznan.pl/wp-content/uploads/2020/07/raport_ministra_edukacji_narodowej_covid-19.pdf [dostęp: 12.08.2020].

górne dobranie OGRANICZONEJ liczby narzędzi[23], które zapewnią sprawną i efektywną realizację treści edukacyjnych. Poza tym, takie rozwiązanie znacząco poprawia jakość ochrony danych osobowych, o którym to fakcie wielu prowadzących zapomniało.

8. *[Komentarz: P.T.] Kolejna, poniższa wypowiedź pojawiła się w wątku SEA „Rozwój e-learningu w obecnych warunkach – jak sobie radzimy?", opisywanym w artykule Metody i narzędzia… Część 1, jednak dobrze komponuje się tutaj jako zwieńczenie dyskusji o specyfice e-learningu i ewentualnych rekomendacjach, a także jako przyczynek do otwarcia szerszej debaty.*

Maciej M. Sysło (**Uniwersytet Wrocławski –** Instytut Informatyki):

8a. Replika na wypowiedź innego dyskutanta (Piotr Bołtuć, **Szkoła Główna Handlowa**): „W Polsce E-edukacja jest skrępowana przez strukturę prawną". M.M. Sysło:

Racja, to kultura studiowania w Polsce. Przez lata i jednak nadal uważa się, że edukacja to K-12 plus studia. I tylko dla tych, którzy bezproblemowo mogą wpisać się w ten „model". Do tego szkoły i uczelnie są nadal związane z „gmachami", w których działają. Uczący się jest dodatkiem do tego systemu, często sprawiającym kłopoty, jeśli nie pasuje.

8b. Jw. (ponownie za: Piotr Bołtuć): „Sprawa głębsza – czego nie można nauczać online? – Wszystko można, tylko umiejętnie". Replika M.M. Sysło:

Sugestia ta (…) przypomina mi Brunera: „każdego można wszystkiego nauczyć, to tyko zależy od sposobu podania". Z Brunerem się zgadzam, ale mam swoje metody, które trudno przenieść do środowisk na odległość. Te „sposoby podania" to nadal F2F śledzenie i korekta on-line procesu poznania, zrozumienia i budowy umysłowych modeli pojęć, konstrukcji i operacji (w szczególności *computational*). To wątek na dłuższą dyskusję.

[Komentarz: P.T.] Ową dłuższą dyskusję można znaleźć w artykule zatytułowanym „Jak przyciągnąć ucznia … na odległość"[24]*. Mowa tam m.in. o personalizacji edukacji, nowych wyzwaniach w okresie epidemii COVID-19, odwróconej klasie (flipped classroom) i odwróconym kształceniu (flipped learning), czy metodzie projektów. Autor zebrał także cechy dobrego środowiska projektu.*

Na zakończenie odrobina dziegciu:

9. Anna Ślósarz ponownie, tutaj z krytycznym głosem uogólniającym *[z kontynuacji wątku, lecz w dyskusji indywidualnej]*:

---

[23] Patrz: N. Walter, *Mamy (za) duży wybór*.

[24] Tekst jest do pobrania z blogu autora http://mmsyslo.pl/2020/07/14/jak-przyciagnac-ucznia-na-odleglosc/, a także z biblioteki cyfrowej Kometa https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,945,jak-przyciagnac-uczniana-odleglosc [dostęp: 22.09.2020].

Historycznie rzecz ujmując, zaangażowanie w rozwój e-learningu sprowadza na doktorów problemy z habilitacją, a na profesorów uczelni liczne kłopoty, w konsekwencji których nie tylko nie uzyskują profesury belwederskiej, lecz nawet czasem zmieniają dyscyplinę (zwykle reprezentują co najmniej dwie), instytut albo wręcz instytucję ich zatrudniającą. Taki hamulec w rozwoju e-learningu w Polsce działa dlatego, że e-learning nie jest u nas dyscypliną naukową, toteż od pasjonatów e-learningu wymaga się w rozwoju naukowym czegoś innego niż to, czym się z zaangażowaniem rzeczywiście zajmują, najczęściej praktycznie, organizacyjnie i naukowo.

[Komentarz: P.T.] Powyższa wypowiedź to świetny przyczynek do poważnej dyskusji akademickiej nt. faktycznego miejsca, roli i znaczenia e-learningu w polskiej edukacji i nauce – z konsekwencjami dla ich wdrożeniowców: w rozwoju naukowym, w awansie zawodowym i w sferze materialnej.

Konkluzje

Dobrze się stało, że w dyskusji wzięli udział przedstawiciele różnych ośrodków akademickich. Każda uczelnia organizuje kształcenie zdalne nieco inaczej, a i status e-learningu bywa różny. Wymiana myśli, przykładów i opinii jest więc szczególnie potrzebna. Forum SEA jest przestrzenią zamkniętą, toteż warto by zainicjować szeroko zakrojoną, otwartą debatę publiczną. Debatę scentralizowaną, nie rozproszoną, aby w jednym miejscu mogli dzielić się swoim doświadczeniem edukatorzy, nauczyciele akademiccy, naukowcy, władze uczelniane różnego szczebla, informatycy i pracownicy administracji. Centralizacja nie ma być tożsama ze sterowaniem. Wręcz przeciwnie, ktokolwiek uruchomiłby taką inicjatywę, miałby zaprojektować, utworzyć i udostępnić przestrzeń, którą później wypełnią uczestnicy debaty. Podobnie zresztą widzi to Ryszard Robert Gajewski, co wyartykułował w pkt. 6. Być może znajdzie się uczelnia, która podjęłaby ten wysiłek organizacyjny, a być może taką inicjatywę podejmie któraś z agend ministerialnych. Bezsprzeczne, że owa debata jest potrzebna, co można wywnioskować choćby z przytaczanych tutaj głosów.

Ograniczona objętość artykułu nie pozwoliła zacytować wszystkich wypowiedzi i pełnej ich treści. Konieczne stało się dokonanie selekcji, która wydaje się jednak odzwierciedlać ogólny klimat debaty i jej kierunek. Z przedstawianych relacji, opinii i wniosków wynika wyraźnie, że polski e-learning wymaga ciągłej atencji. Rekomendacje sformułowane tutaj dotykają wszystkich czterech istotnych sfer: merytorycznej (tzw. kontentu), organizacyjnej, metodycznej i narzędziowej – w odniesieniu do całej e-edukacji, a tylko na przykładach akademickich. Jestem przekonany, że z postulowanej powyżej

ogólnopolskiej, otwartej debaty publicznej skorzystałyby nie tylko środowiska akademickie, ale te z każdego szczebla edukacji.

Niech niniejsze zakończenie wspomogą znów dwa cytaty z dyskusji SEA:

10. Barbara Małuszyńska (absolwentka Wydziału Prawa i Administracji UAM, manager ze specjalizacją w marketingu i zarządzaniu, projektantka kursów online oraz założycielka **Fundacji Świat Możliwości**[25]):

Według mnie, fajnie byłoby napisać coś, co mogłoby być również przydatne dla szkół (podstawowych i średnich). (…) Sama w ramach prac wolontaryjnych pomagałam kilku nauczycielom z google classrooms i podstaw gmail-a. Okazuje się, że nawet to jest problemem, a kilka prostych tutoriali lub współdzielenie ekranu i pokazanie możliwości zmienia komfort pracy nauczycielom kilkakrotnie. (…) Dzieci (a rodzice wraz z nimi) cierpią dużo bardziej [*niż studenci – przyp. aut.*] przez brak umiejętności technicznych u nauczycieli (wg mojej skromnej opinii). (…) Rekomendacje (krótkie zasady) i linki do filmów instruktażowych można też nagrać samemu i zamieścić nasze [*czytaj: SEA – przyp. aut.*] rekomendacje, infografiki itp. Oczywiście, e-rekomendacje i oczywiście za darmo [*czytaj: z darmowym dostępem – przyp. aut.*]. Akcja po szkołach, ODN-ach itd. Pytanie, czy znacie Państwo sposób, by sfinansować pracę nad takimi rekomendacjami dobrze zrobionymi (…)?

11. Anna Ślósarz ponownie:

Z przyjemnością informuję, że obecny Rektor ds. Kształcenia (…) reaktywował zarządzenie, na mocy którego przygotowanie zajęć e-learningowych może być płatne w wymiarze 1,5 stawki za godzinę + oczywiście zapłata za prowadzenie (tu jedna stawka, czyli razem 2,5 stawki za godzinę) i co jeszcze ważniejsze, godziny poświęcone na przygotowanie zajęć e-learningowych liczą się do pensum!!! Załączam to światłe rozporządzenie jako inspirację dla Twojej i innych Uczelni.

[*Komentarz: P.T.*] Wracamy zatem do wątku gratyfikacji za wykonaną pracę i zostawmy do osobnej dyskusji kwestię, czy praca jest wykonywana w ramach obowiązków służbowych, czy poza nimi. Korzyść końcowa wydaje się oczywista – taki zestaw pomocy, materiałów i narzędzi byłby z pewnością przydatny dla wszystkich chyba stron procesu edukacji: nauczycieli różnego szczebla, studentów, uczniów, dyrektorów, administratorów i innych osób. Osobiście widziałbym to w formie zbioru zatomizowanego, gdzie cała zawartość zostałaby tematycznie podzielona na możliwie zminimalizowane pozycje, następnie uszeregowane, na przykład alfabetycznie lub według klucza wybranego przez użytkownika. Byłoby to coś na wzór glosariusza, w którym

[25] https://www.fundacja-swiat-mozliwosci.pl/ [dostęp: 12.09.2020].

czytelnik z łatwością zlokalizowałby poszukiwane treści. Taki zbiór – zapewne bardzo obszerny w efekcie końcowym – wykracza poza możliwości samego SEA lub pojedynczej instytucji. Musiałby być przygotowany rzetelnie i przekrojowo przez zespół instytucji, choćby pod egidą ministerialną, i następnie umieszczony w Sieci w nieodpłatnym dostępie publicznym.

BIBLIOGRAFIA

Gmiterek A., *Studenci narzekają na zdalną naukę i... wykładowców. „Wstyd, kpina i dziwne maile”*. https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,26064896,studenci-narzekaja-na-zdalna-nauke-i-wykladowcow-wstyd.html [dostęp: 11.08.2020].

Hwang G.J. i in., *Criteria, Strategies and Research Issues of Context-Aware Ubiquitous Learning*, Educational Technology and Society, 2008, 11(2).

Ocena zajęć dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, praca zbiorowa SEA: https://sea.edu.pl/pliki/SEA_ocena-zajec-dla-PKA_zatwierdzony.pdf [dostęp: 20.08.2020].

Poradnik dla osób przygotowujących zajęcia/kursy w formie zdalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie: https://moodle1.up.krakow.pl/pluginfile.php/127096/mod_page/content/2/poradnik.pdf [dostęp: 5.10.2020].

Pyżalski J., *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy i dokąd idziemy?*, Zdalne nauczanie.org, Warszawa 2020: https://ug.edu.pl/news/sites/ug.edu.pl.news/files/2020-06/Badanie%20zdalnenauczanie_prezentacja_1.pdf [dostęp: 11.10.2020].

Pyżalski J., *Zmiany w zakresie czasu poświęconego wybranym aktywnościom w czasie pandemii*, [w:] *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* red. G. Ptaszek i in., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.

Raport Ministra Edukacji Narodowej. *Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19 z czerwca 2020*: http://ko.poznan.pl/wp-content/uploads/2020/07/raport_ministra_edukacji_narodowej_covid-19.pdf [dostęp: 12.08.2020].

Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego – Informacja prasowa, E-mentor, 2006, 4(16).

Sysło M.M., *Jak przyciągnąć ucznia… na odległość*. Biblioteka cyfrowa Kometa: https://kometa.edu.pl/uploads/publication/945/3540_A_Uczeń_MMSyslo-mod-Rada.pdf?v2.8 [dostęp 22.09.2020].

Topol P., *SLOODLE, czyli e-learning 2 w 1*, E-mentor, 2012, 3(45).

Topol P., *Wszechobecne środowiska uczenia się,* Studia Edukacyjne, 2012, 20.

Topol P., *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Cz. 1, Dyskusja 2020*, Studia Edukacyjne, 2020, 58.

Walter N., *Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych?* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020.

Netografia

3CX – *Transition to E-Learning During Lockdown*: https://www.3cx.com/phone-system/e-learning-software/ [dostęp: 15.07.2020].

„E-nauczanie. Strefa nowoczesnej edukacji” Politechniki Gdańskiej: https://pg.edu.pl/enauczanie [dostęp 21.09.2020].

"Edukacja w czasach pandemii" – strona prezentująca e-book: https://amu.edu.pl/dla-mediow/komunikaty-prasowe/edukacja-w-czasach-pandemii-e-book-dla-nauczycieli-na-nietypowe-czasy [dostęp: 2.09.2020].

Free LMS Software: *What Are The Top Solutions For 2020?*: https://financesonline.com/free-lms-software-what-are-the-top-solutions-for-2018/ [dostęp: 15.07.2020].

Fundacja „Świat możliwości": https://www.fundacja-swiat-mozliwosci.pl/ [dostęp: 12.09.2020].

Porównanie funkcjonalności różnych platform e-learningowych (2020): https://www.elearninglearning.com/comparison/platform/ [dostęp: 15.07.2020].

Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, strona główna: https://sea.edu.pl/ [dostęp: 15.07.2008].

The 11 Best Online Learning Platforms (for 2020) – Learnworlds: https://www.learnworlds.com/online-learning-platforms/ [dostęp: 15.07.2020].

"Zdalni i zdolni" – kurs e-learningowy na Moodle Politechniki Warszawskiej: https://pele.il.pw.edu.pl/moodle/course/view.php?id=441 [dostęp: 1.09.2020].

Izabela Kochan
ORCID 0000-0002-0462-684X

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

NAUCZANIE ZDALNE W OPINII UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH W CZASIE TRWANIA PANDEMII COVID-19

Abstract. Kochan Izabela, *Nauczanie zdalne w opinii uczniów szkół średnich w czasie trwania pandemii COVID-19* [Distance Learning in the Secondary School Pupils' Opinion During the COVID-19 Pandemic]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 119-132. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.9

The Covid-19 pandemic triggered a general implementation of social distancing. According to UNESCO's data, schools have been closed in 165 countries. Pursuant to a decision of the Polish government of 12 March 2020, classes in educational establishments were suspended throughout Poland. The Internet, viewed from the beginning of its existence as a source of numerous threats and also of unprecedented access to information, became a tool enabling the continuity of educational activity. In the present reality, teachers facing social distance, confronted by challenges at work are also evaluated by students. The present article, based on empirical studies, contains secondary school students' opinions on the subject of the quality of distance learning. Critical opinions result explicitly from the fact that they are expressed by people having "digital attachment to modern technology" and possess their own equipment with unlimited network access. This unprecedented state of emergency emphasizes most teachers' unpreparedness for switching overnight to the online mode, which should not come as a surprise to anybody, because reliable preparation for distance classes involves not only the skill but also planning and proper preparation of teaching materials. Importantly, during online learning students begin to miss other people and interaction with their teachers, which emphasizes the importance of direct human relations, unduly underrated in "normal reality". Regardless of various opinions on the subject of distance learning, it is obvious that forced switching to online learning can and even be a catalyst of change in the educational field.

Key words: Covid-19, distance learning, students' opinions, modern technologies

Wprowadzenie

Większość rządów na całym świecie w obawie przed rozprzestrzenianiem się pandemii COVID-19 tymczasowo zamknęła instytucje edukacyjne[1]. W mar-

[1] Przeprowadzone badania oparte na przeglądzie danych elektronicznych wskazują na zasadność takiego postępowania, jednak brakuje jednoznacznych dowodów na to, by środki

cu 2020 roku dyrektorzy polskich szkół z dnia na dzień zostali zmuszeni do przejścia z prowadzenia szkoły stacjonarnej do jej wirtualnego odpowiednika. Pandemia całkowicie przebudowała naszą przestrzeń życiową. Zmiany w obszarze edukacji zachodzące w głębokim kryzysie obnażyły nierówności nie tylko w zakresie jakości sprzętu informatycznego, jakim dysponujemy, czy też przepustowości łącza internetowego, ale przede wszystkim pokazały, na ile wykształcone zostały umiejętności samokształcenia, tak bardzo potrzebne w dobie, kiedy znacząca część działań w zakresie edukacji zależy od samych uczniów. Obecna sytuacja zwraca uwagę także na znaczenie szkoły nie tylko jako miejsca rozwoju intelektualnego, ale również, albo przede wszystkim, wspólnej przestrzeni.

Nowoczesne technologie dostarczają wielu narzędzi umożliwiających zarówno przekaz treści, jak i rozszerzanie zapośredniczonych relacji międzyludzkich, także w obrębie społeczności szkolnej. Niewątpliwie jednak sytuacja, w której rzesza nauczycieli została zmuszona do wdrożenia nauczania online, bez odpowiedniego przygotowania, treningu, często z ograniczeniami sprzętowymi, wpływa na ocenę ich pracy. Wystarczy przeczytać kilka artykułów prasowych lub komentarzy internautów o nauczaniu zdalnym, by mieć duże wątpliwości co do skuteczności wprowadzonego w Polsce na czas pandemii nauczania online. Kształtowanie opinii publicznej na temat pracy dydaktycznej oparte na słowach: *Od trzech dni tłumaczę mojej 60-letniej mamie, czym jest Messenger, jak wysłać zbiorowego maila i jak założyć grupę na Facebooku*[2], wypowiadane przez córkę nauczycielki, uwydatniają skalę problemu.

Nauczanie postrzegane jako swoista misja jest szczególnie trudne do realizacji w czasach, kiedy wszystkie kontakty z realnych muszą przenieść się na płaszczyznę przestrzeni wirtualnej. Kontakty zapośredniczone, będące domeną współczesnej młodzieży nagle stały się obligatoryjne dla wszystkich nauczycieli różnych szczebli edukacji, niezależnie od wieku i poziomu kompetencji cyfrowych. Przeniesienie uczniów z całej Polski na płaszczyznę nauki online wyraźnie uwidoczniło nierówności w systemie edukacji, poczynając od dzieci, które w tej sytuacji pozostały bez posiłku, bez urządzeń[3] i nielimito-

kontroli społecznej w postaci zamknięcia szkół były skutecznym środkiem zabezpieczającym przed rozprzestrzenianiem się wirusa. Szerzej w: R.M. Viner i in., *School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review*, Lancet Child Adolesc Health, 2020, 4, s. 397-404.

[2] *Córka nauczycielki: to nie jest szkoła XXI w., a jedna wielka mistyfikacja* https://kobieta.onet.pl/corka-nauczycielki-to-nie-jest-szkola-xxi-wieku-a-jedna-wielka-mistyfikacja/tsj057c, [dostęp: 30.04.2020].

[3] E-lekcje trwają, jednak część dzieci pozostaje wykluczona cyfrowo. Istniejące nierówności cyfrowe zostały znacząco zaostrzone przez pandemię COVID-19. O niedoborach w zakresie wyposażenia szkół świadczy zainteresowanie programem „zdalna szkoła", w ramach którego od 1 kwietnia 2020 r. można pozyskać środki na zakup laptopów lub komputerów dla uczniów i nauczycieli – w ramach Programu Operacyjnego „Polska Cyfrowa". Szerzej na temat

wanego dostępu do Internetu, kończąc na tych, których sprzęt i kompetencje w zakresie obsługi nowoczesnych technologii znacząco wyprzedzają możliwości i umiejętności pozostałych uczestników procesu edukacji.

Pozostaje również kwestia, czy uczniowie mogą korzystać z pomocy rodziców, czy rodzice posiadają odpowiednie kompetencje cyfrowe, czy mają czas i możliwości, czy nie pracują na przykład na „pierwszej linii frontu", co wiąże się z dodatkowym ogromnym obciążeniem psychicznym rzutującym na funkcjonowanie całej rodziny[4]. Niewątpliwie jednak, w zaistniałej sytuacji w wielu wypadkach to młodzież jest lepiej przygotowana do korzystania z nowoczesnych technologii niż dorośli.

Niniejszy tekst jest efektem próby odpowiedzi na pytanie o ocenę jakości kształcenia zdalnego w opinii uczniów szkół średnich. Badania wskazują bowiem, że młodzież nabywająca umiejętności cyfrowe już we wczesnym dzieciństwie ma ułatwione zadanie w dziedzinie ich wykorzystania w edukacji szkolnej[5]. Są one podstawą do postawienia hipotezy, że uczniowie szkół średnich negatywnie oceniają działania nauczycieli w okresie zawieszenia zajęć bezpośrednich w placówkach szkolnych.

Materiały i metody

W niniejszym badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem formularza Google od 14 do 30 kwietnia 2020 roku. W sondażu wzięło udział 114 osób. Ankiety były przeprowadzane w sposób anonimowy, toteż wypowiedzi przytaczane w tekście również są anonimowe. Badanie dokonane na tak małej próbie, uwzględniając

szczegółów w: http://cyfrowaszkola.eu/home/laptopy-dla-szkol, [dostęp: 30.04.2020]. 90% samorządów, jako organy prowadzące szkoły, zgłosiło już wnioski o dofinansowanie J. Ptak, *Duże zainteresowanie programem „Zdalna szkoła". 90 proc. samorządów ubiega się o dofinansowanie*, https://poznan.tvp.pl/47649739/duze-zainteresowanie-programem-zdalna-szkola-90-proc-samorzadow-ubiega-sie-o-dofinansowanie, [dostęp: 30.04.2020]; Nierówności w dostępie do nowoczesnych technologii w czasie pandemii są formą nierówności społecznych, które mają ogromny wpływ na szeroko pojęte zdrowie. Ograniczony dostęp do nowoczesnych technologii z nieograniczonym dostępem do Sieci jest równoznaczny z ograniczeniem w dostępie do usług, zasobów informacyjnych, utrzymywania kontaktów społecznych. Szerzej na ten temat w: E. Beaunoyer, S. Dupéré, M.J.Guitton, *COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies,* Computers in Human Behavior, 2020, 111, s. 1-9.

[4] Życie w trakcie pandemii COVID-19 wiąże się z dodatkowym stresem wyzwalanym przez zagrożenie utraty zatrudnienia, osób bliskich, niepewność finansową, izolację społeczną. Brak bezpośredniego dostępu do specjalistów z zakresu zdrowia psychicznego bądź jego ograniczenie może poszerzać krąg osób, u których następuje nasilenie stanów depresyjnych.

[5] L.B. Hurwitz, K.L. Schmitt, *Can children benefit from early internet exposure? Short- and long-term links between internet use, digital skill, and academic performance*, Computers & Education, 2020, 146, s. 8.

ogólną liczbę uczniów szkół średnich w Polsce, nie daje prawa do budowania precyzyjnych zestawień statystycznych, wskazania liczbowe dokumentują jedynie pewne tendencje w ocenie działalności nauczycieli w przestrzeni wirtualnej.

Wśród respondentów 59,6% stanowiły kobiety. Zdecydowana większość (96,5%) to uczniowie szkół średnich, którzy są absolwentami gimnazjów, z czego 80,7% stanowią uczniowie liceów ogólnokształcących. W tej grupie 50,9% to uczniowie klas maturalnych. Zwraca uwagę fakt, że 77,7% osób kształcących się w technikach to kobiety. W skład próby badawczej wchodzili uczniowie zamieszkujący zróżnicowane środowiska, z przewagą osób zamieszkujących miasta[6].

Wyniki badania

Na początku respondenci zostali poproszeni o wskazanie narzędzi wykorzystywanych przez nauczycieli w pracy online, z uszczegółowieniem częstotliwości ich wykorzystania. Z analizy uzyskanych danych wynika jednoznacznie, że najczęstszym nośnikiem komunikacji w odniesieniu do badanej grupy jest dziennik elektroniczny[7]. Wykorzystanie tego narzędzia wydaje się oczywiste, zwłaszcza w kontekście tego, że od roku 2009 szkoły mają możliwość rezygnacji z dokumentacji papierowej oraz korzystania wyłącznie z dzienników elektronicznych i wiele z nich wdrożyło właśnie tę formę[8]. Kolejnymi, najczęściej wykorzystywanymi narzędziami przekazu wiedzy są, zgodnie ze wskazaniem respondentów, poczta elektroniczna, Teams, Messenger. Żaden z uczniów nie miał do czynienia z tablicą Linoit, portalem Scholaris.pl. Ta sama sytuacja miała miejsce w odniesieniu do portalu LearningApps, który jest narzędziem umożliwiającym tworzenie interaktywnych gier edukacyjnych[9]. Portal LearningApps jest bezpłatny i od wielu lat ma polską wersję językową, co pozwala również zaangażować młodzież w tworzenie gier zgodnych z tematyką prowadzonych lekcji. Badania dowodzą, iż pokolenie Y nauczanie tradycyjne postrzega jako nudne i nieskuteczne, nato-

[6] Wieś: 42,1%, małe miasto, do 100 tys. mieszkańców: 43,9%, duże miasto, powyżej 100 tys. mieszkańców: 14%.

[7] Wskazania bardzo częstego wykorzystywania danego narzędzia dotyczą kolejno: dziennika elektronicznego (52,63%), poczty elektronicznej (15,79%), Microsoft Teams (15,79%), Mesengera ((14,03%), Zooma (8,77%), dysku Google (5,26%), platformy Moodle (3,5%).

[8] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (DzU 2009, nr 116, poz. 977).

[9] Dodatkową funkcjonalnością portalu jest możliwość utworzenia wirtualnej klasy.

miast jako rozwijające wskazują zajęcia interaktywne. Grywalizacja wspiera umiejętności i znacząco wpływa na przyswajanie wiedzy. Istnieje powiązanie pomiędzy włączaniem elementów gry do nauczania a poziomem utrwalenia wiedzy[10], co świadczy o przydatności włączania zasad grywalizacji do działań edukacyjnych[11].

Przedłużający się stan przeniesienia zajęć na płaszczyznę online wymusił również na nauczycielach ocenę pracy zdalnej uczniów. Od 25 marca 2020 roku, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej[12], nauczyciele mogą wystawiać oceny. Wobec powyższego poproszono respondentów o udzielenie odpowiedzi na pytanie: czy mieli do czynienia z jakąkolwiek formą sprawdzenia nabytej wiedzy, która została oceniona. 61,4% ankietowanych wskazało, że miało do czynienia ze sprawdzeniem wiedzy za pośrednictwem Internetu[13]. W kategorii inne (8,8%) zwracają uwagę następujące wypowiedzi: *prace do wykonania na krótkie terminy z absurdalnym systemem oceniania; wyłącznie prace domowe na oceny; jedni prowadzą inni wbrew logice mówią, że trzeba było zdobywać oceny w szkole i będzie taka możliwość, jak tylko do niej wrócimy, jak pytamy w klasie co będzie jak nie wrócimy, to nie uzyskujemy odpowiedzi*. Ankietowani, którzy na powyższe pytanie odpowiedzieli twierdząco byli zobowiązani do wskazania przedmiotu oraz narzędzia wykorzystanego przez nauczyciela.

Spośród wymienionych przedmiotów dominował język angielski, dodatkowo wymieniano język polski, matematykę, fizykę, edukację dla bezpieczeństwa oraz geografię. Najczęściej wykorzystywano pocztę internetową, za jej pośrednictwem wysyłano zdjęcia wykonanej pracy, która w przypadku sprawdzianów miała jasno określone ramy czasowe. Zwraca jednak uwagę wykorzystanie narzędzi nie wymienionych w pytaniu pierwszym ankiety: Microsoft Forms, testportal, discord, testportal, quizlet, quizziz, co świadczy o tym, że nauczyciele starają się usprawnić swoje działania w ramach nauczania zdalnego. Niestety, takie działania są także obarczone ryzykiem, o czym świadczy następująca wypowiedź: *to był cyrk, dostaliśmy sprawdzian przygotowany w formularzu Google, zamiast sprawdzianu do wypełnienia dostaliśmy gotow-*

---

[10] Szerzej na ten temat w: L.M. Putz, F. Hofbauer, H. Treiblmaier, *Can gamification help to improve education? Findings from a longitudinal study*, Computers in Human Behavior, 2020, 110, s. 1-12.

[11] Tamże.

[12] Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 25 marca 2020 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19* (DzU poz. 530).

[13] Należy podkreślić, że ankieta została zamknięta 30 kwietnia. Uwzględniając fakt dalszego zawieszenia zajęć szkolnych, można domniemywać, że odsetek nauczycieli oceniających proces nabywania wiedzy w formie zdalnej będzie stale wzrastał.

ca z właściwymi odpowiedziami, oczywiście wszyscy natychmiast zrobili prtscn żeby mieć później z czego korzystać, to beznadziejne i świadczy o tym, że nauczyciele nie mają pojęcia o możliwościach online[14].

Uczniowie zwracają również uwagę na łatwość zdobywania pozytywnych not w procesie kształcenia zdalnego. 71,9% stwierdziło, że oceny w nauczaniu online łatwiej zdobyć, a 5,3% że trudniej je zdobyć, natomiast 19,3% wyraziło opinię o braku różnicy w ocenianiu. W kategorii inne (3,5%) znalazły się między innymi następujące wypowiedzi ilustrujące, na czym polega wskazywana przez większość uczniów łatwość uzyskiwania pozytywnych ocen: *zupełnie nie ma porównania, sprawdzian pisany przez dwa dni, bo taki termin wskazał nauczyciel to nie sprawdzian*; *teraz uzyskanie dobrej oceny to pryszcz, nauczyciele nie mają przecież kontroli nad tym co robimy np. w czasie sprawdzianu, zazwyczaj rozwiązujemy go w grupie klasowej na jakimś komunikatorze, wykorzystujemy znajomości z kujonami, dostęp do portali, w których po zapłaceniu kilku złotych ma się dostęp do większości odpowiedzi*.

W kolejnej części ankiety uczniowie zostali poproszeni o wyrażenie swojej opinii na temat nauczania zdalnego. Analizując wypowiedzi respondentów wymieniających pozytywy związane z wprowadzeniem nauczania zdalnego, można jednoznacznie stwierdzić, iż mają one niewiele wspólnego z edukacją. Najczęściej wskazywano na możliwość wyspania się; większą swobodę, czas dla siebie; zaoszczędzony czas, poświęcany dotychczas na dojazdy do szkoły; *możliwość uczestnictwa w lekcjach nawet w łóżku*. Wypowiedzi nawiązujące do edukacji najczęściej dotyczyły łatwości zdobywania ocen oraz możliwości poświęcenia czasu na przygotowanie się do matury. Wśród negatywnych opinii dotyczących kształcenia online dominują wypowiedzi zwracające uwagę na znaczne przeciążenie uczniów ilością przekazywanego do realizacji materiału: *narzucanie na uczniów ilości zadań niemożliwych do opracowania przy czym nauczyciel nic nie tłumaczy tylko każe robić zadania*; *długi czas przed komputerem; mało umiem z lekcji on-line, to nie jest prawdziwe online tylko pośredni kontakt z nauczycielem; nauczyciele narzucają większy materiał do opracowania w domu niż ten który realizowali w szkole; uczeń jest pozostawiony sam sobie, samodzielnie musi przerabiać tematy, które byłyby omówione na lekcji; nauczyciele wysyłają bardzo dużo obszernych prac domowych po samodzielnej realizacji tematu i ciężka jest realizacja wszystkiego w terminie; uczeń zostaje zasypany zadaniami, których normalnie na lekcjach nie wykonuje*. Przytoczone wypowiedzi pozwalają wysnuć wniosek, że zaburzona została równowaga pomiędzy działaniami nauczycieli i uczniów w odniesieniu do sytuacji, z jaką respondenci mieli do czynienia podczas pobierania edukacji w szkole. Wiele negatywnych opinii

[14] 61,40% respondentów wymieniło przedmioty, w ramach których nauczyciel prowadzący przeprowadził sprawdzian wiedzy, z czego 77,14% wskazało na narzędzia, za pośrednictwem których ten sprawdzian przeprowadzono.

na temat kształcenia zdalnego dotyczyło utraty bezpośrednich kontaktów interpersonalnych, zarówno z nauczycielem jak i z rówieśnikami. Taki stan rzeczy dowodzi, że młodzi ludzie przywiązują dużą wartość do osobistego kontaktu z nauczycielem, jak też innymi uczniami. Zwracano również uwagę na kwestie techniczne dotyczące sprzętu, to jest na problemy z łączem internetowym i *ogólną dostępnością mediów*. W odniesieniu do tej kwestii należy podkreślić, że badania jednoznacznie dowodzą, iż jakość audio i wideo jest kluczowym czynnikiem udanego zdalnego uczenia się[15].

Zwracając uwagę na wypowiedzi respondentów oraz wskazania wykorzystywanych narzędzi, można stwierdzić, że prowadzone nauczanie zdalne nie jest równoznaczne z komunikacją między uczestnikami procesu dydaktycznego w czasie rzeczywistym. Tymczasem, jak dowodzą Kucuk i Richardson, dobrze zaprojektowany interfejs do nauki online znacząco wpływa na emocjonalne zaangażowanie uczniów w naukę oraz zwiększa ich zadowolenie[16]. Ponadto, wdrożenie narzędzi online w celu zrekompensowania utraty interakcji twarzą w twarz w tradycyjnym otoczeniu edukacyjnym może również zwiększyć motywację poszczególnych uczniów do nauki[17]. Wobec powyższego, należałoby podjąć działania mające na celu podniesienie kompetencji cyfrowych nauczycieli tak, aby w sytuacji konieczności rozpoczęcia kolejnego roku szkolnego w trybie zdalnym dążyć do realizacji lekcji w sposób, w jakim nauczyciele będą mieli większą kontrolę nad przebiegiem procesu kształcenia. Jest to o tyle zasadne, że ogólna ocena przygotowania nauczycieli do nauczania zdalnego nie jest najlepsza. Zaledwie 3,5% respondentów oceniło je jako bardzo dobre. Dominowały oceny dostateczne (40,4%). W kategorii „inne" zwracają uwagę następujące wypowiedzi: *dają więcej materiału do opracowania niż sami kiedykolwiek robili na lekcji; nauczyciele nie mają szans być dobrze przygotowani; zaczynając od tego, że nie każdy z nauczycieli ma pomysł na prowadzenie lekcji za pomocą dostępnych platform, przez brak umiejętności i konieczność nabywania ich podczas lekcji z uczniami, kończąc na braku możliwości sprzętowych; niestety, jeżeli połowa 45-minutowej lekcji polega na uczeniu nauczyciela, co właściwie ma robić, aby było go słychać lub jak ma używać tablicy, to chyba mija się to z celem, zwłaszcza dla roczników które przerobiły już materiał i zaraz miały pisać końcowe egzaminy; niektórzy nauczyciele wykazują naprawdę ogromne chęci do pracy w zaistniałych warunkach, ale zwyczajnie nie są w stanie; nikt nie jest przygotowany do tej sytuacji; to w znacznej mierze zależy od konkretnego nauczyciela.* Wy-

[15] A. Raes i in., *Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students' engagement and the effect of quizzes*, Computers & Education, 2020, 143, s. 14.

[16] S. Kucuk, J.C. Richardson, *A structural equation model of predictors of online learners' engagement and satisfaction*, Online Learning, 2019, 23(2), s. 196-216.

[17] J-N. Sun, Y-C. Hsu, *Effect of interactivity on learner perceptions in web-based instruction*, Computers in Human Behavior, 2013, 29(1), s. 171-184.

powiedzi respondentów pozwalają jednoznacznie stwierdzić, iż wymogiem współczesności w procesie kształcenia nauczycieli jest przygotowanie ich do pracy zdalnej. Uwzględniając obecne warunki, w jakich funkcjonuje społeczność szkolna, należałoby rozważyć możliwość wdrożenia na stałe nauczania hybrydowego. Nauczania wymagającego połącznia przestrzeni off i online, które w sytuacji zagrożenia zostanie płynnie przeniesione w przestrzeń wirtualną.

Respondenci zostali poproszeni również o wskazanie przedmiotów, których treści w ich ocenie są najgorsze oraz najlepsze do realizacji w formie zdalnej. Wśród przedmiotów najgorszych wskazywano najczęściej przedmioty ścisłe, uzasadniając to brakiem rozumienia treści. Niemniej jednak należy podkreślić, iż w przypadku trudności z wykonaniem zleconego zadania 17,5% ankietowanych może zawsze liczyć na pomoc nauczyciela, a 45,6% często. Dodatkowo, wśród przedmiotów trudnych do realizacji w formie zdalnej wskazano zajęcia wychowania fizycznego, co było bezpośrednio powiązane z zaangażowaniem nauczycieli w dbałość o kondycję fizyczną uczniów w czasie ograniczeń w przemieszczaniu się, co wyrażało się w zlecaniu określonych ćwiczeń do wykonania i przesłania nagrania swej aktywności, celem potwierdzenia jej wykonania. Jako najprostsze do przyswojenia za pośrednictwem narzędzi internetowych były wskazywane takie przedmioty, jak język polski czy historia, co było uzasadniane tym, że są to przedmioty wymagające głównie pamięciowego opanowania treści.

W kontekście uwag dotyczących trudności w rozumieniu treści niektórych przedmiotów respondenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie: czy korzystają z korepetycji. 45,6% respondentów twierdzi, iż z nich nie korzysta, ponieważ nie ma takiej potrzeby, 19,3% korzysta z korepetycji online, 7% z korepetycji z bezpośrednim kontaktem z nauczycielem, a 28,1% nie korzysta tylko dlatego, że nie ma takiej możliwości. Uczniowie mogą również liczyć na pomoc rodziców w edukacji szkolnej (54,38%), których działania nie tylko w ocenie respondentów są bezpośrednio związane z nauką. Wśród działań pomocowych najczęstsze odpowiedzi dotyczą stworzenia odpowiednich warunków do nauki w postaci sprzętu, prywatnej przestrzeni i ciszy oraz odciążenia w postaci ograniczenia obowiązków domowych. Szczególną uwagę zwracają wypowiedzi dotyczące ograniczenia obowiązków domowych, co wskazuje, iż rodzice dostrzegają większe obciążenie zadaniami szkolnymi w trakcie nauczania zdalnego, niż miało to miejsce podczas zajęć realizowanych w szkole. Respondenci zwracali również uwagę na zapewnienie środków finansowych na korepetycje. Ankietowani jako formę pomocy udzielanej im przez rodziców wskazywali także wsparcie psychiczne (31%). Analiza jakościowa wykazuje korelację pomiędzy okazywanym wsparciem psychicznym a wykształceniem wyższym i zawodowym rodziców oraz pra-

cą wykonywaną w formie bezpośredniej. Wśród osób sygnalizujących brak pomocy (45,62%) dominowały odpowiedzi wskazujące na brak takiej potrzeby i umiejętność podejmowania samodzielnych działań w celu pozyskiwania wiedzy w przypadku niezrozumienia materiału przedmiotowego. Ponadto, zwrócono uwagę na niższy poziom wiedzy rodziców, co tym samym uniemożliwia im taką pomoc.

Mimo generalnie złej oceny nauczania zdalnego uczniowie w większości nie postrzegają tego roku jako straconego (45,5% nie, 19,3% nie mam zdania). Podkreślają, że program nauczania jest nadal realizowany, w niektórych przypadkach nauki jest nawet więcej. Akcentowano, że chcący się uczyć zdobędą wiedzę bez względu na sytuację, chociaż stan pandemii *rozleniwia i obniża produktywność*. Wśród 19,3% respondentów, uznających aktualny rok szkolny za stracony dominują opinie maturzystów, których zdanie ilustrują następujące wypowiedzi: *jest to dla mnie rok stracony, gdyż jestem w maturalnej klasie, poza straconymi najdłuższymi wakacjami w życiu stracę też szansę zrobienia zdjęcia przed szkołą ze świadectwem, pożegnania się z nauczycielami, kolegami; materiał do matury z niektórych przedmiotów nie został zrealizowany do końca przed rozpoczęciem zdalnego nauczania, więc realizowaliśmy go przez Internet, przez większość moich kolegów oraz mnie nie został dokładnie zrozumiany, co może odbić się na wynikach matury; mimo że to nie chodzi o cały rok, a dotyczy to tylko ostatniej części, jest to dla mnie jak i zapewne dla innych maturzystów najważniejszy okres w szkole i dlatego cały rok jest dla mnie stracony; uważam ten rok za stracony, ponieważ ledwo zdążyliśmy przerobić materiał do matury, a tutaj pandemia, zdalne nauczanie nie jest najlepszą formą przygotowywania do matury, nie ma możliwości odpowiedniej powtórki niezbędnego materiału, choćby zadań z matematyki, ja osobiście uważam, że matury powinny zostać odwołane i powinny być wyłącznie egzaminy na studia, gdyż będzie można je odłożyć w czasie i taki kandydat będzie mógł bezpośrednio przygotowywać się do takiego egzaminu, stricte pod kontem swoich studiów, a nie będzie musiał się stresować maturami, które na chwilę obecną stanowią śmiertelne zagrożenie*[18]. Stracony rok to również zaległości w realizacji przedmiotów zawodowych stanowiących integralną część edukacji w technikach. Z analizy jakościowej wynika, że osoby uważające ten rok za stracony wcale nie są zainteresowane jego przedłużeniem.

Respondenci zostali również zapytani, czego najbardziej im brakuje podczas zawieszenia zajęć w szkole. 3,5% ankietowanych stwierdza, iż niczego im nie brakuje oraz że taka forma nauki im odpowiada, co uzasadniane jest: spokojem, brakiem stresu szkolnego, możliwością poświęcenia większej ilości czasu na własne zainteresowania. W opinii 95% wybrzmiewa, że najbar-

[18] Poza maturzystami wypowiadali się również uczniowie młodszych klas, którzy uzasadniali swą opinię na temat straconego roku niską jakością nauczania zdalnego (27,27% z grupy osób uznających rok szkolny za stracony).

dziej dotkliwie odczuwają oni brak bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem, rówieśnikami, nauczycielami. Biorąc pod uwagę fakt, że uczniowie przywiązują dużą wartość do osobistego kontaktu, wskazanie na braki w tym zakresie nie stanowią żadnego zaskoczenia. Wypowiedzi zawierają również treści wskazujące na obawy, że sytuacja konieczności zachowania dystansu społecznego może się znacząco przedłużyć (17,54%), a w przypadku skrajnym może nawet towarzyszyć im do końca życia. Młodzież jest przygnębiona i sfrustrowana tą sytuacją, co wskazuje również na konieczność udzielenia im wparcia psychicznego. Jest to o tyle ważne, że obawa o zdrowie własne i bliskich, którzy znajdują są w grupie ryzyka jest udziałem 47% respondentów. Respondenci wyrażają również obawę o płynność finansową w gospodarstwie domowym, co jest skorelowane z tym, że ich rodzice zostali zmuszeni do zawieszenia działalności gospodarczej bądź zostali zwolnieni z pracy ze względu na znaczący spadek dochodów firmy zatrudniającej. Uczniowie obawiają się ograniczeń wprowadzonych w ramach przeciwdziałania rozprzestrzenianiu się wirusa (7,01%), w tym *bezwzględnego zakazu wyjścia; tego że sytuacja będzie trwała dłużej niż wszyscy zakładają*[19]. 31,57% respondentów odczuwa obawy związane z ostatecznymi rozwiązaniami dotyczącymi matury. Należy zwróć uwagę na fakt, iż część ankiet została wypełniona w czasie, gdy terminy matur nie były jeszcze znane. Obawy dotyczą także możliwości odwołania matur: *boję się, że się nie odbędzie i zrobią konkurs świadectw, a wiadomo, że w jednej szkole można mieć 6, a w innej jest to ledwo 3; boję się perspektywy przesunięcia matur (na lipiec, sierpień) i przesunięcia roku akademickiego.*

Przedłużająca się izolacja społeczna wpływa również na relacje rodzinne. Z jednej strony: *kwarantanna jest akurat dobra na to, by pogłębiać relacje rodzinne*; *jest czas na rozmowy i docenienie siebie,* z drugiej natomiast *niektóre osoby w rodzinie nie są w stanie przebywać w miejscu przez dłuższy czas; wszyscy są już sobą trochę zmęczeni; zbyt częste interakcje między członkami rodziny oddziałują negatywnie na relacje rodzinne sytuacja jest napięta; tata więcej pije*[20]. Ostatnia wypowiedź potwierdza, że sytuacja wymuszonej izolacji spowodowanej rozprzestrzenianiem się pandemii stanowi zagrożenie dla części osób, które w tej rzeczywistości są pozbawione niezbędnego wsparcia[21]. Tylko niewielka

[19] Odpowiedzi związane z długością trwania pandemii oraz ograniczeniami z nią związanymi i zagrożeniem zdrowia najbliższych.

[20] W odpowiedzi na pytanie: *W jaki sposób konieczność częstszego przebywania we wspólnym gronie wpływa na relacje rodzinne?* 40,35% respondentów odpowiedziało, że nic się nie zmieniło; 38,60% wskazało na pozytywne aspekty w postaci możliwości wspólnego spędzania czasu, częstszych rozmów, co skutkuje zacieśnianiem więzi rodzinnych; 21,05% przebywanie we wspólnym gronie ocenia jako negatywne, związane z częstszymi kłótniami, które wyzwalają dodatkowe konflikty.

[21] *To widoczny efekt kwarantanny i dotyczy wszystkich krajów, w których wprowadzono element izolacji społecznej* – mówi Izabela Żbikowska z Fundacji "HumanDoc". I wylicza: *wzrost przemocy*

grupa respondentów (10,52%) nie dostrzega większych zmian w funkcjonowaniu rodziny, co jest skorelowane z brakiem zmian w formie wykonywanej dotychczas pracy rodziców.

W związku z wprowadzonymi ograniczeniami młodzież spędza czas wolny w domu. 43,85% opisując czynności wykonywane w czasie wolnym, wskazuje między innymi na naukę, co w zdecydowanej większości jest powiązane z tym, iż w tym roku przystąpią do matury. 54,38% spędza czas na grach komputerowych, 29,82% na czytaniu książek, 22,8% na oglądaniu filmów, 3,5% na słuchaniu muzyki, 3,5% na ćwiczeniach fizycznych. Zwraca uwagę czas wolny spędzony na grach komputerowych. Oczywiście, niektóre gry wideo mogą promować naukę, rozwiązywanie problemów, mogą oddziaływać na rozwój umiejętności motorycznych i koordynacji, niemniej jednak gry najbardziej popularne wśród młodzieży dalekie są od takich treści, w pewnych przypadkach mogą nawet wywoływać problemy psychologiczne i behawioralne.

Badania online przeprowadzone na terenie Niemiec, Austrii i Szwajcarii, opisujące rzeczywistość szkolną z perspektywy różnych uczestników i współuczestników procesu dydaktycznego w czasie trwania pandemii[22], potwierdzają wskazane w opisie badań własnych przeciążenie uczniów poprzez stawianie im nadmiernych wymagań, co jest dostrzegane również przez rodziców. Problem ten sygnalizowany jest częściej w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym, z uwagi na konieczność pogodzenia zaangażowania się w działania dziecka z aktywnością zawodową. Zwrócono również uwagę na braki w zasobach sprzętowych zarówno w szkołach, jak i gospodarstwach domowych. Około 10% rodziców zwróciło uwagę na niedobory w tym zakresie, co potwierdzają wypowiedzi samych uczniów. Podkreślono, że samodzielność uczniów podczas nauki w domu promuje odpowiedzialne uczenie się. Kompetencje cyfrowe nauczycieli pracujących na terenie wyżej wymienionych państw są bardzo różnie oceniane. Sami nauczyciele akceptują pracę w formie zdalnej, którą postrzegają jako właściwą w odniesieniu do konieczności zachowania dystansu społecznego. Niemniej

---

na poziomie od 30 do 50 procent potwierdziły już Francja, Wielka Brytania, Chiny, Australia, Hiszpania czy Nowa Zelandia. – W Polsce instytucje rządowe nie podjęły tematu. A. Dobkiewicz, *W kwarantannie wzrasta przemoc domowa. Czy polskie władze to zauważą?* https://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/7,35771,25859370,w-kwarantannie-wzrasta-przemoc-domowa-czy-polskie-wladze-to.html, [dostęp: 02.05.2020].

[22] Badania zostały przeprowadzone na próbie 7100 osób. Rodzice, uczniowie i pracownicy szkoły (nauczyciele oraz pracownicy administracji) wypowiedzieli się na temat funkcjonowania szkoły w trybie zdalnym. Szerzej na ten temat w: S.G. Huber i in., *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung Erste Befunde des Schul-Barometers In Deutschland, Österreich und der Schweiz*, WAXMANN, Schul-Barometer, https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4216, [dostęp: 15.05.2020].

jednak, zgodnie ze wskazaniami uczniów, 40% nauczycieli nie wykorzystuje możliwości technologicznych, prowadząc lekcje online w czasie rzeczywistym[23]. Utrzymujący się stan zamknięcia szkół przekłada się również na wysoki poziom stresu uczestników procesu dydaktycznego, co niewątpliwie jest elementem wspólnym dla każdej społeczności szkolnej, niezależnie od jej geograficznego położenia.

Podsumowanie

Uwzględniając zaistniałą sytuację, szkoły stanęły przed wyborem pomiędzy nauczaniem zdalnym a utratą kilku miesięcy nauki. Wybór edukacji online nie jest pozbawiony wad. Głównym czynnikiem negatywnym zdaje się być to, że znaczna grupa uczniów, znajdująca się w niekorzystnej sytuacji, nie posiadająca narzędzi do pracy oraz wsparcia pozostanie w tyle. Dzieci i młodzież z „uprzywilejowanych środowisk" odnajdą narzędzia, których potrzebują, otrzymają wsparcie, na które ich rodzice będą sobie mogli pozwolić, na przykład w postaci korepetycji online i tym podobnych. Jednakże ta część, która znajdzie się w niekorzystnej sytuacji, stanie przed wieloma wyzwaniami. Pandemia i związane z nią następstwa w postaci redukcji wielu miejsc pracy, wzrost cen żywności spowodowanych suszą, pozbawią wiele rodzin buforów finansowych zapewniających im spokojny byt. W takiej rzeczywistości kluczem do sukcesu edukacyjnego wydają się nie tylko rozwiązania technologiczne, dostępne dla wszystkich uczniów, zarówno na wypadek kontynuowania kształcenia zdalnego jak i w bezpośrednim kontakcie z uczniem, ale przede wszystkim relacja między uczniami i nauczycielami, nacechowana zaangażowaniem i wymianą emocjonalną[24], która winna być podstawowym elementem pracy. Należy także podkreślić, iż obecna sytuacja wymaga ukierunkowania pomocy nie tylko na uczniów, ale również nauczycieli.

Technologia jest niewątpliwie szansą dla edukacji w okresie rozprzestrzeniania się pandemii, niemniej jednak niesie ze sobą ryzyko „zachłyśnięcia się" innowacyjną technologią, tracąc z oczu szeroko pojętą jakość nauczania. Implementowaniu nowoczesnych technologii na grunt edukacji musi towarzyszyć przygotowanie wskazówek do ich wykorzystania, stymulujących proces samoregulacji uczenia się[25]. Świadoma regulacja własnych działań w sytuacji

[23] Odsetek nauczycieli prowadzących lekcje cyfrowe: 10% – żaden, 21% – mała część, 9% – połowa, 35% – większość, 22% – wszyscy. Tamże, s. 56.

[24] H. Sęk. *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości* zapobiegania, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2000, s. 99.

[25] T. Surma, P.A. Kirschner, *Technology enhanced distance learning should not forget how learning happens*, Computers in Human Behavior, September 2020, 110.

przeniesienia całego procesu nauczania na płaszczyznę kontaktów zapośredniczonych jest niezwykle ważna. Regulacja sterowana podejmowana przez nauczycieli z wykorzystaniem nowoczesnych technologii jest wyjątkowo trudna. Brak bezpośredniej interakcji często skutkuje tym, że mimo ogromnego nakładu pracy nauczycieli, uczniowie nie są zainteresowani przyswojeniem wiedzy. Taki stan rzeczy dobitnie ilustruje sytuacja opisana przez jednego z rodziców:

Pewnego poranka, ku mojemu zdziwieniu, z pokoju nastoletniego syna, zamiast zwyczajowych wygłupów znanych youtuberów, doszły mnie dźwięki bardzo sensowego wykładu na temat historii relacji izraelsko-palestyńskich. (…). Wykład, w przeciwieństwie do poranków (żartów) youtuberów, był niezmiernie ciekawy. Okazało się, że mój licealista ma wykład z historii najnowszej prowadzony przez nauczyciela przez aplikację Zoom. Wszedłem do pokoju – chciałem pochwalić syna, że wreszcie słucha czegoś mądrego. Okazało się, że na laptopie ma wykład historyka ze szkoły, na PlayStation gra w FIFĘ, a na smartfonie komunikuje się z kumplami. Wszystko w jednym czasie[26].

Wielozadaniowość definiowana jako wykonywanie kilku zadań jednocześnie, będąca udziałem wielu młodych ludzi, jest ściśle związana z rozprzestrzenianiem się technologii. Badania wskazują negatywny wpływ wielozadaniowości na proces przyswajania wiedzy[27], dlatego tak istotne jest, w kontekście możliwej realizacji zadań szkoły w trybie zdalnym w przyszłości, zwrócenie szczególnej uwagi na rozwój umiejętności samoregulacji[28].

Korzystanie z platformy edukacyjnej ma wyraźne korzyści, ułatwia szybki dostęp do materiałów edukacyjnych skracając czas potrzebny na kopiowanie kart pracy, rozdawanie prac i ich zbieranie, dobrze przygotowane zadanie usprawnia sprawdzanie, a tym samym otrzymanie przez ucznia informacji zwrotnej ułatwiającej mu dalszą pracę. Pandemia całkowicie zakłóciła przebieg edukacji, zakłóciła system koncentrujący się na tradycyjnych umiejętnościach. Niezależnie jednak od różnorakich opinii na temat nauczania zdalnego oczywiste jest, że wynikające z konieczności przejście na naukę online w czasie pandemii może, a nawet powinno być katalizatorem zmian w obszarze edukacji.

---

[26] S. Łupak, *Zdalne nauczanie: plotkary z ostatniej ławki wreszcie mnie nie rozpraszają,* https://ksiazki.wp.pl/zdalne-nauczanie-elekcje-szkola-online-koronawirus-kwarantanna-edukacja-domowa-nauczanie-w-domu-pandemia-6504384771757697a, [dostęp: 30.04.2020].

[27] Szerzej na ten temat w: L. Bowman i in., *Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading*, Computers & Education, 2010, 54(4), s. 927-993.

[28] Badania dowodzą, że „uczniowie płci męskiej na zajęciach online wykazują niższe poczucie skuteczności w zakresie efektywnego regulowania swoich zachowań i przeciwdziałania rozpraszaniu podczas nauki". A. Alghamdi, A.C. Karpinski, J. Barkley, *Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender,* Computers in Human Behavior, 2020, 102, s. 220.

BIBLIOGRAFIA

Alghamdi A., Karpinski A.C., Barkley J., *Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender*, Computers in Human Behavior, 2020, 102.

Beaunoyer E., Dupéré S., Guitton M.J., *Covid-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies,* Computers in Human Behavior. 2020, 111.

Bowman L., Levine L.E., Waite B.M., Gendron M., *Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading*, Computers & Education, 2010, 54(4).

Dobkiewicz A., *W kwarantannie wzrasta przemoc domowa. Czy polskie władze to zauważą?* https://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/7,35771,25859370,w-kwarantannie-wzrasta-przemoc-domowa-czy-polskie-wladze-to.html, [dostęp: 02.05.2020].

Huber S.G., Günther P.S., Schneider N., Helm C., Schwander M., Schneider J.A., Pruitt J., *Covid-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung Erste Befunde des Schul-Barometers In Deutschland, Österreich und der Schweiz*, WAXMANN, Schul-Barometer, https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4216, [dostęp: 15.05.2020].

Hurwitz L.B., Schmitt K.L., *Can children benefit from early internet exposure? Short- and long-term links between internet use, digital skill, and academic performance*, Computers & Education, 2020, 146.

Kucuk S., Richardson J.C., *A structural equation model of predictors of online learners' engagement and satisfaction*, Online Learning, 2019, 23(2).

Łupak S., *Zdalne nauczanie: plotkary z ostatniej ławki wreszcie mnie nie rozpraszają,* https://ksiazki.wp.pl/zdalne-nauczanie-elekcje-szkola-online-koronawirus-kwarantanna-edukacja-domowa-nauczanie-w-domu-pandemia-6504384771757697a, [dostęp: 30.04.2020].

Putz L.M., Hofbauer F., Treiblmaier H., *Can gamification help to improve education? Findings from a longitudinal study*, Computers in Human Behavior, 2020, 110.

Raes A., Vanneste P., Pieters M., Windey I., Van Den Noortgate W., Depaepe F., *Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students' engagement and the effect of quizzes*, Computers & Education, 2020, 143.

Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Sun J-N., Hsu Y-C., *Effect of interactivity on learner perceptions in web-based instruction*, Computers in Human Behavior, 2013, 29(1).

Surma T., Kirschner P.A., *Technology enhanced distance learning should not forget how learning happens*, Computers in Human Behavior, September 2020, 110.

Viner R.M., Russell S.J., Croker H., Packer J., Ward J., Stansfield C., Mytton O., Bonell Ch., Booy R., *School closure and management practices during coronavirus outbreaks including Covid-19: a rapid systematic review*, Lancet Child Adolesc Health, 2020, 4.

Hubert Kaszyński
ORCID 0000-0001-5714-6842

Olga Maciejewska
ORCID 0000-0001-9371-3197

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

HARM. RESPONSIBILITY. AWAKENING. REMEMBRANCE OF THE KRAKOW GHETTO AND KL PLASZOW

Abstract. Kaszyński Hubert, Maciejewska Olga, *Harm. Responsibility. Awakening. Remembrance of the Krakow Ghetto and KL Plaszow* [Niebezpieczeństwo. Odpowiedzialność. Przebudzenie. Wspomnienia z getta w Krakowie i z KL Płaszów]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 133-149. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.10

The aim of the article is to present the issue of educational work carried out in a spirit of axiological education in the former Krakow ghetto and the former labor and concentration camp Plaszow in Kraków. The significance of the activities consists of the acquisition of knowledge about the difficult local history of the Holocaust and its heritage by confrontation with the ghetto and the former camp and relics of the past. The key area for dealing with the issues of harm, responsibility and awakening is social work, which in its axiological aspect largely focuses on reflection on the theory and practice relating to the complex issue of responsibility. These activities not only stimulate the historical awareness of totalitarianisms and the memory of them in the social and moral dimension, but also and most importantly they are a precondition for the mental health and moral development of a person, family, group, and social community.

Key words: social work, axiological education, remembrance, KL Plaszow, mental health

The nature of social work

Social work in its axiological dimension is largely focused on reflection on theory and practice referring to the complex issue of responsibility. One can tackle this question in perhaps the most synthetic way by asking two fundamental ethical questions: *What is my responsibility for the harm you have*

faced on my account? And *What is your responsibility for true forgiveness, meaning that of unforgivable harm?* Striving to build a relationship with the Other, founded upon openness to accepting the experience of hurt, as well as upon emotional complementation, is an essential condition of the moral growth of a person, family, group and social community. And yet there is a lack of simple and effective working methods available to the architects responsible for deconstructing the axiological spaces in which we describe destructions as profound or complete breaks to the continuity of previous experience and disintegration of the objectives and means used to reach them. It is also important to emphasise that even if such methods were available, the possibility of applying them would probably depend not so much on their skills in putting them into practice as on eliciting the specific arts required for the professional.

The (im)possibility of forgiveness

The Holocaust is an important part of twentieth-century European history – and at the same time of the histories of individual national communities and states. Remembrance of the tragic events and the people they affected has been shaped and (not) maintained in various ways, depending on their location and developmental circumstances. When discussing the models of memory of Annihilation, one cannot fail to mention that they are also reflected in education systems. Education about Holocaust is a space for reflection in the discipline of many humanities and social sciences (e.g. pedagogy, sociology, history), as well as a number of practical activities. Of course, it presupposes specific goals and effects related to both the theoretical aspect (building knowledge about the past) and the axiological space related to building the world of values, shaping the desired attitudes, such as tolerance and openness, opposition to discrimination, racism and xenophobia. It should be emphasized at this point that the education systems themselves in this area to a large extent reflect the models of memory about the Holocaust in given communities. Undoubtedly, for Europe it remains a unique experience, which has become something of a point of reference for the formation of a system of values and norms regarded as binding. This system points to the need for constant vigilance and sensitivity to the resurgence of nationalist and authoritarian moods, and the danger of groups and communities becoming seized by ideologies conducive to divisions, harm, and non-recognition.

Educational work on the issues of intra- and international trauma associated with the experiences of war should not just aspire to deal with a nation's own often painful past. It should also, and perhaps above all, seek to understand other perspectives, undertake a dialogue, and finally lead to reflection

on the universal dimension of this experience. It is also obvious that education on the Holocaust has a moral dimension, and is inextricably linked to teaching of values.

When learning about the Holocaust, it is important to discern not only the usual Baumanian co-occurrence of ordinary social facts, but also the broader domination of the eugenic cultural context, which by allowing industrial atrocity, also precluded its forgiveness. According to Hannah Arendt's interpretations,[1] the evil of eugenic murder became banal, turning into a bureaucratic, objectified and faceless procedure. Even if the evil were personified and had the name of a specific perpetrator who was accused, proven guilty and punished, that person would not feel either a sense of guilt or contrition. And it does not matter whether we interpret this state of affairs by considering the internationalisation of the culture of "times of desecration", or even as an atavistic need to disavow actions in the light of the sheer mass of evil that a human as a moral being cannot bear. In any case, a perpetrator feeling no guilt, and thus incapable of repentance, extinguishes any potential forgiveness. "Potential" is the operative word here, as it bears the possibility of disintegration of the identity of the victim, for whom retaining the sense of harm and the need for revenge might be the only foothold guaranteeing survival. Forgiving the unforgivable becomes even more illusory. For the victims, therefore, the anticipated justice that is almost suspended in a void, and of which a sine qua non condition is to affect the perpetrator, as well as the possibility of forgiveness, become an experience of repeated damage. The only path of compensation on the horizon is to undertaken the painful work on deconstructing the cultural scripts blocking contrition, as well as, more importantly, on trauma in its social dimension. This entails jointly diagnosing and defining collective traumatic experiences.

Jeffrey Alexander's work[2] shows us that social work in trauma designed to enrich collective identity does not result from the nature of the suffering itself. On the contrary, it is connected to cultural determinants which enable or block the emergence of influential groups bearing witness to trauma. These groups possess the resources, authority and interpretive competences to efficiently propagate the demand to the right for the trauma to be acknowledged. This perspective, which considers the presence and contribution of the second generation, opens the possibility of leaving the foundations of work on forgiveness in the legacy. Socially defined trauma makes it possible not only to understand perpetrators' guilt ("how could a person do this?"), but also to take responsibility for the harm done "(these were

[1] H. Arendt, *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*, 2006.

[2] J. Alexander, *Znaczenia społeczne*, transl. S. Burdziej, J. Gądecki, Kraków 2010, p. 195-221.

members of my family, neighbours, the community I live in"). This means activating transgenerational experience of the sense of guilt, expressing remorse and asking for forgiveness. Yet this process is again in danger of being interrupted, because those who could forgive are absent. The only path that those requesting forgiveness can follow is to search – in the symbolic space of collective identity – personified objects of the harmed individuals. Communing with them can be compared to identifying – to paraphrase George Herbert Mead's concept – with the "absent significant other". Still, though, closure of the transgenerational process comes with the pardoning experienced in a direct relationship with the descendants of survivors, who are willing to work to distinguish the evil dealt to them from the people who perpetrated it. Forgiveness of harm inflicted at the limit, however, demands passage of time, a changed perspective and moral developmental tasks undertaken in an intergenerational process.

The first generation was characterised by the experience of silence on unspeakable harm as well as moral transgressions. This generation was saddled with a kind of mission to pass life on, "although its members were emotionally impenetrable to their loved ones".[3] An inherent element of their biographies was silence, often as their only available means of expression of their own experiences and the Holocaust. The second generation lived in the shadow of responsibility for the memory and the numerous coinciding ways of grasping past events. At the same time, they were aware of the enormous burden their parents bore and their mental fragility, and thus did not ask about their lost ancestors, in keeping with the unspoken rule imposing silence in response to the traumatic way in which they were killed. And finally, the third generation is the one with the right and responsibility to learn through drawing on the emotional experience of survivors as a common heritage of an inhuman time. Its duty is to work on forgiveness.

Mental health and its correlates

The transgenerational way of thinking about transcending trauma is inspired by an article by Richard Kearney[4] on possible and impossible forgiveness at the limit, discussing the conceptions of Paul Ricœur. The philosophical reflection in this paper is saturated with potential for application among social

[3] B. Janusz, *Niewypowiedziane cierpienia. Międzypokoleniowy przekaz traumy*, Miesięcznik Znak, 2015, 720; http://www.miesiecznik.znak.com.pl/7202015bernadetta-januszniewypowiedziane-cierpienia-miedzypokoleniowy-przekaz-traumy/, [access: 2.09.2018].

[4] R. Kearney, *Wybaczanie graniczne: możliwe, czy niemożliwe?,* transl. M. Pancewicz-Puchalska, Studia Pfilosophica Wratislaviensia, 2010, 3, p. 11-24.

workers, who are concerned not only with the skills of social diagnosis of the harm experienced by people, groups or communities, but also the therapeutic possibilities of shaping mental health. In contemporary social sciences, mental health is regarded as normal functioning in spite of relatively unfavourable conditions of life and development, traumatic events and the adversities of date. It is aspiring to a kind of "awakening", a fortifying state involving transformation of harm experienced at the emotional and spiritual level. Yet the possibility of turning harm into developmental potential demands moral work on responsibility and pardoning.

The way of thinking about intergenerational forgiveness outlined here is a starting point for trying to answer the question of how we can accompany injured parties more consciously and empathically. Let us again emphasise that the crucial matter is the ability to symbolically take responsibility for the harm inflicted upon others and seek the opportunity to open a dialogue on forgiveness with them. Responsibility is a value that is not intrinsic to the human being or assigned by the very fact of being born a human, but at a certain point in life becomes a significant element determining the foundation, construction and sustaining of relations with the Other. It is also significant here that one experiences responsibility. One is therefore not only conscious of it, but the fact of bearing it must be clearly marked on one's everyday life. It is important to look at responsibility not as a sort of state or appurtenant norm of action, but as a dynamic process of expanding the realms of responsibility, and thus encompassing further, new areas of life as well as refining the responsibility for the key areas for the development of one's potentiality.[5]

The dialogue of forgiveness, founded on responsibility, concerns the reconstruction of microhistories of refusal to recognise the humanity of a person endowed with irremovable dignity and with the right to love, standing in an "I-You" dyad, to cite the work of Axel Honneth.[6] Non-recognition – meaning questioning a person or community's dignity and refusing them the right to love and relationships with others – becomes harm, the consequences of which can be diagnosed as post-traumatic stress. Without getting into the plethora of empirical research undertaken in the fields of psychiatry and clinical psychology, we should emphasise that the appearance of the symptoms fulfilling the diagnostic criteria of this disorder is moderated by genetic and psychological predispositions as well as social factors – generally defined as social support.

---

[5] K. Ablewicz, *Pola odpowiedzialności dorosłego i dziecka. Tradycja, ponowoczesność i co dalej…*, Miesięcznik Znak, 2007, 625; http://www.miesiecznik.znak.com.pl/6252007krystyna-ablewiczpola-odpowiedzialnosci-doroslego-i-dziecka-tradycja-ponowoczesnosc-i-co-dalej/, [access: 1.09.2018].

[6] A. Honneth, *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, transl. J. Anderson, 1st MIT Press edition, 1996.

From the perspective of social work, the challenge is to strengthen such forms of social support, expressed by dialogic competencies concerning work on the triadic experience of "harm, responsibility and forgiveness".

A metaphysical void as a form of commemorating the atrocity of KL Plaszow

A symbolic university which does not so much effectively teach responsibility as reveal the difficulty of forgiveness, reforming broken relationships and undertaking dialogue is the area of the former KL Plaszow concentration camp. The value of this site lies in the fact that its remembrance is an extremely complex issue, as Josef Bau perceptively recognised when writing:

> To talk about the Plaszow concentration camp is like taking on an impossible task: building a skyscraper with one's own hands containing an archive of the atrocities inflicted on the Jewish nation.[7]

Even today, the space of the former Nazi German work and concentration camp (without detracting from the engagement of the people and institutions and the unquestionable value of the results of their work) is a "non-place", both familiar and alien, friendly and hostile, and above all with a startling contradiction between its recreational function and that of commemorating the dead and murdered. Perhaps the power of this tension, practically constantly noticeable for more than 70 years, lies not only in the specific content of discussion of visual forms of remembrance, but especially in the palpable duty of education on the causes of this state of affairs.

The Polish researcher of the culture of remembrance, Roma Sendyka, develops in her research the concept of "non-place of memory", referring directly to KL Plaszow gives it as an example of this type of space. The cited author defines non-places of memory as scattered locations of various acts of extermination or genocide that took place in the last century – this specific border is marked by the extremely important category of "living memory" associated with the presence of witnesses to events. As he emphasizes

> These places do not have characteristic physical features: they can be extensive or point-like, located in a city or in a forest clearing; they are usually accompanied by a kind of physical mixing of organic (human remains, plants, animals) and inorganic (ruins, new buildings) orders.[8]

---

[7] J. Bau, *Czas zbezczeszczenia*, Kraków 2006.

[8] R. Sendyka, *Miejsca, które straszą (afekty i nie-miejsca pamięci),* Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 2014, 1(145), p. 85.

The main feature that connects non-place of memory as understood by Romy Sendyka is the fact that this space is an inconvenient issue for the surrounding community, and its commemoration appears to be a significant threat to collective identity, therefore it is easier (although also criticized) for the local community not to commemorate. The tension outlined above is present and strongly felt in the space of the former KL Plaszow, which makes it the subject of our particular research and educational interest.

Events directly related to the functioning of KL Plaszow (in the years 1942-1945)[9] and those overwritten for a number of subsequent years were transformed into a specific heritage. It is not something indisputable, but only precious and bringing pride to the community. Sometimes it is a source of anxiety about the past, sometimes it is questioned because it is in contradiction with the group identity and the directions of its formation. Therefore, we can undoubtedly, following Sharon Mcdonald, define the heritage of Płaszów as "difficult".[10] Its significance can be reduced to the constant readiness in the tissue of society to update social divisions, antagonisms and conflicts. A difficult legacy is disturbing and awkward for the community. Its celebration is never without ambiguity, on the contrary – it usually becomes a source of dilemmas related to an acceptable public representation of past events and the symbolism assigned to them. Often in such situations, maintaining the coherence of the community requires "not-remembering", displacing to the social unconscious what is impossible to reveal for social identity.

Not remembering and avoiding certain topics, questions and answers is obviously not a universal method of dealing with the problem and conflict that may arise around the perception and treatment of the history of a given community and the space in which it lives. The domination of the mechanism of tabooing selected issues may lead to the reduction of social facts that build the identity of the community, giving it multiple sources of a sense of continuity and durability. It may also cause the weakening of its culture-forming resources related to, inter alia, the possibility of adapting the complexity, diversity and ambiguity of one's own history. Not without significance is also the loss of the moral potential of community growth, for which the necessary condition is the ability to bear responsibility for the past, and thus exceed the narcissistic image of the uniqueness of the social group to which one belongs.

---

[9] See: T. Wroński, *Obóz w Płaszowie – miejsce masowej eksterminacji ludności żydowskiej, polskiej i innych narodowości w latach 1942-1945*, Warszawa 1981; A. Bieberstein, *Zagłada Żydów w Krakowie*, Kraków 1986; R. Kiełkowski, *Obóz koncentracyjny w Płaszowie,* [in:] *Zlikwidować na miejscu*, Kraków 1981.

[10] S. Macdonald, *Difficult heritage, Negotiating the Nazi Past in Nuremberg and Beyond*, London 2009, p. 1.

However, in every community there comes a moment when the need to confront the past is revived, which is not to lead to settlements, arouse trauma, but to understand the specificity of one's own fate. Reaching and working through a difficult heritage strengthens the development potential of a community, which is associated with a sense of its historical continuity and permanence, the ability to adapt differences and responsibility for past actions. Paul Ricoeur describes those situations that lead to confrontation with a difficult past, using certain psychoanalytical terms such as "repression", "unarticulated trauma", "shameful trauma" that require working through.[11] This process can take various forms, ranging from research studies to various manifestations of didactic and educational activity. One of the forms of work is axiological education. We clearly emphasize that we perceive the subject of the specificity of the former KL Plaszow camp in the context of the community and the space of difficult heritage as a specific duty of socially oriented therapists whose activities are in the area of clinical sociology and social work. Its essence is contained in the words of Marian Golka:

> Social memory is based on the fact that the generations of children, grandchildren, great-grandchildren and still further social heirs have a sense of some continuity with the generations of their predecessors – and thus a sense of continuation of fate, a sense of identity and responsibility for the past and future. Memory is a consensus over time – a consensus that is difficult to form, breaks easily, and even more difficult to repair. Social memory creates a social order, but also its durability depends on this order. Order changes, so does memory.[12]

People interested in the subject of "our" camp are well aware that what makes it unique is its organic ties with Krakow and its residents. The camp grew out of the city's urban fabric and the Krakow ghetto, and became a functionally, personally and emotionally connected part of our collective space. Regardless of the attitude of those living nearby – be it heroic, compassionate, indifferent, hostile or hateful – the first and last act of the annihilation of the Cracovian Jews was played out in our neighbourhood, where the curtain was always open. A frequently accentuated condition of the murder was the gradual separation of the degenerate tissue of "non-persons" from the healthy social tissue. The history of the Krakow camp seems to be a departure from this rule. Though strained, ties were never completely broken, and yet a quarter of citizens were murdered or sent away to their deaths. Does this not make the scale of our responsibility even greater? Is it not too huge to be recalled? Not to mention the quest for forms of commemoration of our responsibility and the possibility of forgiveness. The momentousness of this place is connected

[11] P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, transl. J. Margański, Kraków 2006.
[12] M. Golka, *Pamięć społeczna i jej implant*, Warszawa 2009, p. 8.

to a metaphysical void symbolising a break in the continuity of human fate and the possibility of dialogue that is the foundation of humanity. This is the crux of Plaszow's invisible remembrance in a truly open university accessed by the will, commitment and effort to create one's own curriculum.

Sites of memory at former Nazi work and concentration camps have three main functions in the contemporary world.[13] Above all, they are places where one encounters history directly. Secondly, they are sites at which "one comes up against into a certain authenticism" – which fundamentally distinguishes them from museums, both traditional and modern. Finally, they are also spaces of remembrance. With time, influenced by changes in the discourse on history and the Holocaust and the development of the education system, the proportions of the significance attached to specific functions have also changed. It is important to note that "a site of memory is a silent and eloquent witness as well as a tool that helps the next generations to preserve the memory".[14] What sets the KL Plaszow site apart, and affects the knowledge of its unique history, is the difficulty with deciphering the space. It remains inextricably linked to the continually pertinent question of the permissible and desirable forms of remembrance, the extent of interference in the space, and the way of talking about and remembering the things whose traces are barely noticeable today.

Using methods of so-called axiological education, which assumes emotional empathy and direct contact with a space marked by difficult experience, seems to be the element that could both make it possible to preserve the authenticity of the site and prevent it from being forgotten, while also facilitating an open discussion in the spirit of understanding and forgiveness.

Axiological education on the site of the former KL Plaszow camp

Modern education, responding to the challenges of the contemporary world, should be based mainly on the student-oriented model, which is characterized by the domination of learning over teaching. A young person becomes to a large extent an independent subject of the education process – co-responsible for its quality, course and effects. Shifting attention from teaching to real activity, while departing from unambiguous and formalized paths of behaviour (towards) young people, opens up completely new possibilities. The answer to the outlined needs seems to be the implementation and

[13] P.M.A. Cywiński, *Europejskie miejsca pamięci. Refleksje,* [in:] *Płaszów. Odkrywanie*, Kraków 2016, p. 13.

[14] Ibidem, p. 28.

use of methods based on the assumptions of axiological education. The basis for the implementation of activities focused on the development and awakening sensitivity to the Other and his history should be a model of a joint study of the values that are "the core of our existence and the source of an authentic and reasonably justified sense of life".[15] It is based on the idea of discovering yourself and your way of seeing the world together. It is often necessary to reveal one's individual experiences, experiences (including difficult ones), and share your emotions with others – all in a safe atmosphere of a small group. The aim of axiological education projects must be to create a space for a group experience of values. As Edmund Husserl pointed out, "there is no cognition without experience".

We define axiological education as leading others – with constant attentive and empathetic accompaniment – in the direction determined by universal values that are significant for a given cultural circle and the community living in it. The implementation of the assumptions of this form of activity includes continuous training in humans of the ability to identify / recognize and name values, understand them, prioritize, and implement them every day, but also the ability to pass them on to others. We emphasize that in this spirit of education, the search for working methods that fit in with the postulates of personalistic philosophy is of particular importance. Its main goal is to acquire the competence to achieve axiological maturity, and thus to prepare for independent and conscious existence in the world of values, and to move in it responsibly.[16] It includes activities based on the activity of a person and their environment, aimed at shaping the human personality – in the rational, emotional, spiritual sphere – so that he is capable of realizing values.

The close to us understanding of axiological education, which we implement in the spaces of difficult heritage and places marked by the painful past of harm and non-recognition, can be defined by recalling its five basic aspects:

1. The essence of education is an intellectual and emotional confrontation of oneself and of the participants in the education process with values – the buttress of individual and collective social life.

2. In order for axiological education to exist and fulfill its assumptions, it must take place in a space that is safe for its participants, an atmosphere conducive to open exchange of thoughts.

---

[15] A. Siemianowski, *Wartości i sens życia z punktu widzenia ontologicznego,* [in:] *Wartości dla życia*, Ed. K. Popielski, Lublin 2008.

[16] We write about axiological education inter alia in: K. Rożniatowska, H. Kaszyński, O. Maciejewska, *Kształcenie do pracy socjalnej w świetle ewaluacji Spaceru Aksjologicznego w Kobierzynie*, Praca Socjalna, 2019, 3(34), p. 75-92. See also: K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, Paedagogia Christiana, 2012, 1(29), p. 89-104.

3. The foundation of education is an emotional act. It is based not so strong on the transfer of knowledge, but on the emotional actualization of existential values – meeting them, fleeting impressions, attempts to define and interpret what becomes the subject of education.

4. Work in the spirit of axiological education is based on a dialogue with coexperiences – it never takes place in an oblique relationship between the educator-subject – participant-object.

5. The aim of axiological education is to stimulate reflection and self-reflection as well as work with one's own emotions and reactions.

The focus of axiological educational work is to inculcate understanding and a sense of values as well as the ability to realise them in the social space. It entails undertaking an open discussion on the transgenerational transmission of a microhistory and empathising with it. Axiological education is a process of emotional restitution of social microspaces that is an essential condition for the resurrection of reflection on inherited responsibility for harm.

At the Institute of Sociology of the Jagiellonian University in Krakow, a particularly important role in the education of students of sociology and social work is played by the search for working methods that implement the proposals of personalistic philosophy. The collective work refers not only to contemporary social issues, but also to their historical determinants. An extremely important subject in certain classes is reflection on the history of twentieth-century eugenics, and especially its local context. After all, without understanding and studying the times in which "history was derailed", it is hard to fully comprehend the social responsibility for people particularly susceptible to injury and exposed to social non-recognition and harm. The particular foundation of these initiatives is axiological education, which in its simplest terms can be defined as guiding individuals in a direction determined by values.[17] Its objective is to prepare a person for independent, responsible and fully conscious functioning in the world of values, and thus attaining a state of a certain axiological maturity. These educational activities should not only equip the people in question with the ability to identify, recognise and understand values, but more importantly awaken self-reflection and the desire to know oneself in them, and form the ability to confront their own emotions.

We make the idea of axiological education a part of the assumptions of the pedagogy of remembrance, also known as memorial site pedagogy. On the theoretical level, it alludes to the theses of Theodor W. Adorno, who, in the context of a moral settlement with the legacy of Nazism, emphasized

[17] P. Kołodziński, *Myśli o edukacji aksjologicznej*, lo2.szczecin.pl/publikacje/pawel/09.doc, [access: 31.08.2018]. See also: P. Duchliński, G. Hołub (eds.), *Oblicza doświadczenia aksjologicznego. Studia i rozprawy*, Kraków 2011.

the fundamental importance of educating a self-critical, autonomous and non-conformist personality.[18] The starting point for the concept of the pedagogy of remembrance was the postulate "that Auschwitz should not be repeated again".[19] Its foundation is the assumption that two factors should be used in pedagogical and didactic processes: the perception of an authentic historical site (in this case the former KL Plaszow) and reflection on the memory of the past. Nowadays, it becomes an element of a wider educational process, the aim of which is to educate active, creative, conscious attitudes towards threats to the modern world, such as violations of human rights, threats to democracy, xenophobia.

A certain area, natural for the outlined context, on which we base the assumptions of the implemented activities, is also the pedagogy of place understood as the theoretical perspective of educational research, which describes the dialectical relationship between man – place, man – space. This relationship becomes crucial for learning and teaching processes. No less important is its importance for the formation of human identities and for the (re) construction of social relationships. The theoretical framework of place pedagogy is complex, and perspectives for analyzing it vary depending on the discipline or research approach. According to Maria Mendel,[20] the pedagogy of place, considered in the category of socially engaged research, recognizes learning as a change that always takes place in a specific place. The key questions for her are, firstly, questions about the teaching potential of a given place, the specificity and value of learning "in" the place, "from" the place and secondly, projects of educational and social activities carried out in particularly "sensitive" places.

In the Department of Applied Sociology and Social Work at the Jagiellonian University's Institute of Sociology we employ rather unconventional methods, undertaking initiatives based upon the idea of including students, middle- and high-school pupils, the local community, practitioners and professionals in the academic education process. We carry out various activities targeted at organising projects of a local nature in an environment to some extent "branded" by history. In the 2017/2018 academic year, we worked with pupils from High School no. XLIII in Krakow. This school is unique in that one of the last remaining fragments of the Krakow ghetto wall has become an integral part of everyday life there. The framework for the activity of the students, school pupils and their teachers participating in the

[18] T.W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt 1970, p. 92.

[19] T.W. Adorno, *Wychowanie po Oświęcimiu*, Miesięcznik Znak, 1978, 285(3), p. 47.

[20] See: M. Mendel (ed.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006; K. Maliszewski, *Pedagogicznie mieszka człowiek,* [in:] *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi"*, Katowice 2015.

project was a pair of courses titled "Issues of Twentieth-Century Eugenics" and "Memory – Identity – Trauma". This encompasses several key areas: 1) learning about the idea of eugenics: its sources, the sociohistorical circumstances in which it emerged and developed, allusions in the actions of the Nazis prior to and during the Second World War, 2) introduction to the history of extermination of groups deemed not worthy of life in the Second World War, 3) group experience of the planning, design and implementation of educational initiatives focused on the history of the Krakow ghetto and KL Plaszow, 4) critical reflection and discussion on the presence of the idea of eugenics in the contemporary world and questions of the intergenerational transmission of trauma and experience of causing harm, 5) debate on the responsibility of contemporaries for those experiencing damage and non-recognition, as well as for memory.

The course participants incorporated into the transgenerational process not so much knowledge as the emotional state provoked by learning about this specific part of Krakow's history. One of the original results of the students' work was drawing up a wartime journal written from the perspective of child living in Krakow, marked by the experience of harm. The main source of the originality of this work was that each entry resulted from the students' empathising with the specific details of those days, the emotions and thoughts that people might have had in confrontation with the unknown and "other". Careful reading of a journal demonstrates the sensitivity of its authors. This was complemented by the production of photographical documentation of the site of the former ghetto. Each photograph became a point of departure for an individual narrative.

It is obvious that exclusively historical knowledge, even at the highest level and stemming from a genuine desire to explore it, is insufficient for creating such a project. Here we might again cite axiological education, the medium of which might be a person with an experience of harm, works referring to that person or produced by him or her, as well as an array of transitory micronarratives transmitted orally, present in the educational space. Their power lies in the capacity to activate in recipients individual experiences, feelings, emotions and desires, reflected by the truths derived from the wisdom of survivors which above all serve to encourage the effort to make changes to oneself and understand the surrounding world.

An important focal point of the course was the joint workshop bringing together students and high-school pupils on the 75th anniversary of the liquidation of the Krakow ghetto – 13 and 14 March 2018. The discussion at the workshop was founded on the general premise that the symbolism of the meanings of the Krakow ghetto and the former KL Plaszow work and concentration camp is linked to the possibility of human transcendence of the experi-

ence of harm as well as openness to the future and development. The watchword upon which the work of the school pupils and their teachers was based was "Jews in Krakow and the Krakow ghetto – I know, I feel, I want to feel, I want to find out". The presentations, exchanges of ideas, and co-presence were imbued with the naturalness of dialogue on questions that were difficult and ostensibly distant from the teenagers. There was a visible desire to create an open space for discussion, exchange of views, learning and gaining knowledge outside of official textbooks, and ultimately a strong manifestation of the right to search for knowledge and for an individual understanding and perception of history. The students and school pupils shared their own reflections concerning the history of the Nazi crimes committed in Krakow – their city, the experience of trauma and fear, the contemporary understanding of the harm inflicted many years ago, responsibility to the victims, and the right to talk about events with no single interpretation. The reflection on issues of destruction of "life not worthy of living" was a unique form of education that referred more to the emotional capacities of acquiring knowledge than to objectified fact-based communication.

The closing stage of the educational work was a meeting between the university students and school pupils and Pnina Ron of the University of Haifa, a professor at the department of social work involved in research on intergenerational inheritance of trauma, whose teaching is based in part on the personal experiences of belonging to the second generation of survivors. Particular attention was given to the importance of everyday, direct contacts in the process of transferring harm, but also implementing therapy, founded on care for the individual "here and now", since these are the sources of a certain knowledge of past (or not?) experience. The discussion also encompassed reflection on the particularly complex issue of transcending harm – not only by those who experienced, but also by the perpetrators – i.e. the need to focus on the descendants of those who caused the harm, intentionally or otherwise. The meeting therefore allowed the participants not only to increase their understanding of the issues of intergenerational transfer of damage, but also to search for possibilities for their presence in dialogue on responsibility and forgiveness.

Conclusion

We can trace the answer to the question about the educational obligation of interest in issues of eugenics, Nazi atrocities, the Holocaust, intergenerational transmission of damage and the responsibility for it to the problem of

the increasing incidence of psychological disorders in contemporary societies. One of the sources of this trend is late modernity, as described by Zygmunt Bauman, as it boils down to the universal experience of the specific trauma resulting from permanent uncertainty and anxiety associated with the need to adapt to new life situations that often exceed individuals' resources for coping with stress and potential for adaptation. This results in a series of complex – and often difficult to characterise – phenomena described as identity disorders, disorganisation of the ego, or, finally, mental illnesses.

No less significant are the reasons resulting from macrosocial analyses referring the experience of the Holocaust to the realities of the contemporary world: the trauma associated with the phenomenon of migration, refugees and constant sources of violence, structurally embedded in global political and economic practices, in the Middle East and African states. Social workers should be prepared to meet non-obvious future challenges concerning practice, learning – from the Holocaust – to recognise nationalistic moods and manifestations of xenophobia.

The activities presented in this article, carried out in the space of the former KL Plaszow, are based on the idea of axiological education. Its meaning consists in: 1) acquiring knowledge about the difficult local history and the history of the 20th-century Holocaust by confronting the space and authentic relics of the past, and 2) referring to the independent work of students, which combines reflection on the past with self-reflection on one's own views, attitudes and dispositions. Axiological education not only stimulates historical awareness of totalitarian crimes and the memory of them in the social and moral dimension, but also – which is the most important – is an attempt to support the development of young people according to humanistic values

The mental health of a community encompasses the cultural output, emotional reference to it and a kind of wisdom that allows it to endure despite variable external circumstances. It can be perceived as the observable manifestations of the past and the degree to which its contemporaries have regulated it in accordance with a Schelerian, objective order of values or an intersubjectively elaborated order. Social work is needed in places in which social ties are becoming brittle and the consequences can be seen in the form of personal suffering, a state of alienation, and ultimately disorganisation of the picture of the world, states which we often recognise in the form of the complex phenomena of a loss of mental health. Rebuilding this health – not only by therapists – requires willingness to reflect unconditionally on one's own responsibility for harm and to search for a space for dialogue on forgiveness.

BIBLIOGRAPHY

Ablewicz K., *Pola odpowiedzialności dorosłego i dziecka. Tradycja, ponowoczesność i co dalej…*, Miesięcznik Znak, 2007, 625; http://www.miesiecznik.znak.com.pl/6252007krystyna-ablewiczpola-odpowiedzialnosci-doroslego-i-dziecka-tradycja-ponowoczesnosc-i-co-dalej.

Adorno T.W., *Erziehung zur Mündigkeit*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1970.

Adorno T.W., *Wychowanie po Oświęcimiu*, Miesięcznik Znak, 1978, 285(3).

Alexander J.C., Eyerman, R., Giesen B., Smelser N.J., Sztompka P., *Cultural Trauma and Collective Identity*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 2004.

Alexander J., *Znaczenia społeczne*, transl. S. Burdziej, J. Gądecki, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.

Arendt H., *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil,* Penguin, 2006.

Bau J., *Czas zbezczeszczenia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.

Bednarek M., Gawron E., Jeżowski G., Zbroja B., Zimmerer K., *Kraków czas okupacji 1939-1945*, Muzeum Historyczne Miasta Krakowa, Kraków 2010.

Bieberstein A., *Zagłada Żydów w Krakowie,* Wydawnictwo Literackie, Cracoviana, Kraków 1986.

Gawron E., *Obóz Płaszów – część nazistowskiego planu eksploatacji gospodarczej i ludobójstwa* [in:] *Kraków czas okupacji 1939-1945*, Eds. M. Bednarek, E. Gawron, G. Jeżowski, B. Zbroja, K. Zimmerer, Muzeum Historyczne Miasta Krakowa, Kraków 2010.

Cywiński P.M.A., *Europejskie miejsca pamięci. Refleksje,* [in:] *Płaszów. Odkrywanie*, Muzeum Historyczne Miasta Krakowa, Kraków 2016.

Duchliński P., Hołub G. (eds.), *Oblicza doświadczenia aksjologicznego. Studia i rozprawy*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

Golka M., *Pamięć społeczna i jej implant*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.

Honneth A., *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, transl. J. Anderson, MIT Press; 1st MIT Press ed edition, 1996.

Janusz B., *Niewypowiedziane cierpienia. Międzypokoleniowy przekaz traumy,* Miesięcznik Znak, 2015, 720; http://www.miesiecznik.znak.com.pl/7202015bernadetta-janusznie wypowiedziane-cierpienia-miedzypokoleniowy-przekaz-traumy.

Kearney R., *Wybaczanie graniczne: możliwe, czy niemożliwe?,* transl. M. Pancewicz-Puchalska, Studia Pfilosophica Wratislaviensia, 2010, 3.

Kiełkowski R., *Zlikwidować na miejscu!* Wydawnictwo Literackie, Cracoviana, Kraków 1981.

Kołodziński P., *Myśli o edukacji aksjologicznej,* lo2.szczecin.pl/publikacje/pawel/09.doc.

Kotarba R., *Niemiecki obóz w Płaszowie 1942-1945*, Instytut Pamięci Narodowej, Kraków 2009.

Kotarba R., *Niemiecki obóz w Płaszowie 1942-1945. Przewodnik historyczny,* Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciw Narodowi Polskiemu, Kraków 2016.

Macdonald S., *Difficult heritage, Negotiating the Nazi Past in Nuremberg and Beyond,* Routledge, London 2009.

Maliszewski K., *Pedagogicznie mieszka człowiek,* [in:] *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi",* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.

Mendel M. (ed.), *Pedagogika miejsca*, DSWE TWP, Wrocław 2006.

Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, Paedagogia Christiana, 2012, 1(29).

Ricoeur R., *Pamięć, historia, zapomnienie*, transl. J. Margański, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.

Rożniatowska K., Kaszyński H., Maciejewska O., *Kształcenie do pracy socjalnej w świetle ewaluacji Spaceru Aksjologicznego w Kobierzynie*, Praca Socjalna, 2019, 3(34).

Sendyka R., *Pryzma. Zrozumieć nie-miejsce pamięci (non-lieux de memoire),* Teksty Drugie, 2013, 1-2.

Sendyka R., *Miejsca, które straszą (afekty i nie-miejsca pamięci),* Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 2014, 1(145).

Siemianowski A., *Wartości i sens życia z punktu widzenia ontologicznego,* [in:] *Wartości dla życia*, Ed. K. Popielski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.

Wroński T., *Obóz w Płaszowie – miejsce masowej eksterminacji ludności żydowskiej, polskiej i innych narodowości w latach 1942-1945*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa 1981.

Wysok W., *Wokół problematyki uwarunkowań i efektów edukacji w muzeach upamiętnienia*, Zeszyty Majdanka, 2014, 26.

Żuk G., *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016.

Sonia Wawrzyniak
ORCID 0000-0001-8114-8872

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ROLA WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY W ZAKRESIE PROFILAKTYKI UZALEŻNIEŃ OD SUBSTANCJI SZKODLIWYCH

Abstract. Wawrzyniak Sonia, *Rola współczesnej szkoły w zakresie profilaktyki uzależnień od substancji szkodliwych* [The Role of Modern School in the Area of Prevention Dependence on Harmful Substances]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 151-172. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.11

The essence of the article is to draw attention to the importance of preventive measures in the field of addiction to harmful substances undertaken in schools towards children and youth. The results of a pilot study conducted for one of the schools as part of the diagnosis of phenomena related to the occurrence and use of psychoactive substances by adolescents will be presented. In view of the growing number of problem behaviors among children and adolescents and the threats to their development and health, the issues raised are extremely important. The range of occurrence and the reduced initiation limit of reaching for harmful substances are a difficult problem for modern pedagogy, psychology, sociology and therapy. Strengthening preventive actions is a challenge for the modern school, for which the priority should be to care for the integral and multilateral development of students. The school period is for a child and a young person an important time of changes in the spheres of development and shaping of identity and personality. It is important that young people receive support to help them solve problems and avoid risky behavior.

Key words: addictions, harmful substances, children and adolescents, prevention

Wstęp

Funkcjonowanie człowieka we współczesnej rzeczywistości podlega różnorodnym presjom. Dotyczy to zarówno dorosłych, jak i dzieci od najmłodszych lat życia. Niepokojące jest zmniejszenie się w latach 2014 – 2018 odsetka młodzieży (głównie 13. i 15-latków) oceniającej swoje zdrowie jako doskonałe, a zwiększenie odsetka młodzieży odczuwającej dolegliwości psychosomatyczne. W Polsce około 15-20% dzieci i młodzieży ma problemy ze zdrowiem

psychicznym, 11% uczniów odczuwa wysoki dystres psychiczny i ma myśli samobójcze, 40% przejawia kłopoty emocjonalne oraz z funkcjonowaniem społecznym[1].

> Odsetek młodych ludzi, sięgających po alkohol jest duży, bowiem dotyka aż 95,8% uczniów szkół średnich, a wśród uczniów młodszych stanowi 83,8%. Wyniki badań pokazują, iż różnice spożywania alkoholu wśród chłopców i dziewcząt zaczynają się stopniowo zacierać. Najbardziej popularnym wśród młodych ludzi napojem alkoholowym jest piwo i wódka, rzadziej natomiast wino[2].

Według danych GUS, w roku 2009 w grupie młodzieży w wieku 15-19 lat aż 42% badanych spożywało alkohol w ciągu ostatnich 12 miesięcy; 11,8% młodzieży w wieku 15-19 lat przyznało, że paliło papierosy, przy czym znacząca większość (7,3%) paliła codziennie, natomiast 4,5% osób paliło okazjonalnie[3]. Substancjami szkodliwymi, po które sięgała młodzież w 2013 roku były najczęściej marihuana i haszysz. Do przyjmowania ich „przynajmniej raz w życiu" przyznało się aż 40% respondentów, natomiast do eksperymentowania z amfetaminą – 7% uczniów. Leki uspokajające oraz inne substancje nasenne bez przepisu lekarza zażywało aż 19,7% uczniów[4]. Polska młodzież ma największe w Europie wskaźniki stosowania leków o działaniu psychoaktywnym. Coraz większym problemem jest również nadmierne uzależnienie od Internetu, komputera, gier komputerowych oraz portali społecznościowych.

> Można zatem wyróżnić kilkadziesiąt (sic!) uzależnień związanych ze współczesną cywilizacją, rozwojem techniki i różnymi wynalazkami oraz zmianą obyczajowości, jak np. „uzależnienie od: Internetu i komputera (siecioholizm); telewizji (teloholizm, telemania, telepsychopatologia); telefonu komórkowego (fonoholizm, nomofobia); hazardu; pracy (pracoholizm); zakupów (zakupoholizm i zakupofobia); jedzenia (ortoreksja); nadmiernego dbania o swoje zdrowie (hipochondria); seksu (seksoholizm); sprzątania; od solarium (tanoreksja); od umięśnionego ciała (bigoreksja); potrzeby przeżycia ryzyka (np. szybka jazda samochodem, skoki na bungee, drifting – niebezpieczne wyścigi samochodowe na górzystych drogach, „dream jumping'u" – „skokach marzeń", skoków na linie wykonywanych z wieżowców, wchodzeniu na wysokie budynki bez zabezpieczeń, ryzykowny alpinizm i himalaizm, celowe opóźnianie otwierania spadochronów i wielu innych aktywnościach powodujących)[5].

---

[1] D. Nawrot, *Edukacja i szkoła w kształtowaniu kompetencji uczniów do rynku pracy – między teorią a praktyką*, Problemy Profesjologii, 2007, 1, s. 71.

[2] D. Rajda-Marek, *Działania młodzieżowych liderów profilaktyki jako nowa forma zapobiegania uzależnieniom w szkołach,* [w:] *Nowe konteksty w nauce XXI wieku*, red. A. Krzysztofek, A. Borcuch, Kielce 2019, s. 80.

[3] GUS, *Zdrowie dzieci i młodzieży w Polsce w 2009r*.

[4] https://5krokowdozdrowia.pl/problem-uzaleznien-wsrod-dzieci-i-mlodziezy/ [dostęp: 6.02.2020].

[5] A. Paszkiewicz, *Nowe oblicza uzależnień*, Scientific Bulletin of Chełm, Section of Pedagogy, 2016, 2, s. 119-120.

Niepokoi również fakt, iż w gabinetach psychiatrii i na oddziałach toksykologicznych w szpitalach leczy się coraz więcej coraz młodszych dzieci i młodzieży. Jak słusznie zauważa H. Skłodowski,

> problem zdrowia psychicznego społeczeństwa doby globalizacji staje się coraz poważniejszy. Należy traktować go jako ważną dziedzinę wiedzy teoretycznej i działalności praktycznej, ukierunkowanych na ochronę zdrowia psychicznego społeczeństwa[6].

Obniżenie wieku inicjacji alkoholowej, wzrost liczebności osób uzależnionych od substancji szkodliwych, sięganie po nie w sytuacjach zagrożenia lub nieradzenia sobie z trudnościami oraz traktowanie ich jako sposobów zagospodarowania wolnego czasu, to tylko niektóre niepokojące aspekty. Na podstawie analizy literatury oraz własnych doświadczeń można stwierdzić, iż współczesna profilaktyka nabiera szczególnego znaczenia, a działania podejmowane w jej ramach wymagają intensyfikacji.

Uzależnienia od substancji szkodliwych – istotne pojęcia oraz wskazania w kryteriach diagnostycznych

Szkodliwe używanie (nadużywanie) substancji psychoaktywnych

> definiuje się jako taki sposób stosowania substancji, który powoduje konkretne szkody zdrowotne zarówno somatyczne, jak i psychiczne[7].

Ze względów profilaktycznych istotną kategorią jest

> ryzykowne używanie substancji, które potencjalnie grożą szkodami zdrowotnymi (np. prowadzenie pojazdów, praca z niebezpiecznymi urządzeniami lub na wysokości pod wpływem substancji, możliwość infekcji zakażonym sprzętem lub zawartością iniekcji) lub społecznymi (utrata pracy, konflikty z rodziną i prawem)[8].

W centrum wszystkich form uzależnień jest zaburzenie samoregulacji

> o tyle, o ile nie człowiek, ale nagradzająca siła substancji psychoaktywnej lub gratyfikacja jakiejś czynności stają się głównym standardem regulacji[9].

---

[6] H. Skłodowski, *Psychologiczne wyzwania kryzysu,* Przedsiębiorczość i Zarządzanie, 2010, XI, s. 20.

[7] B. Habrat, *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania związane z używaniem substancji psychoaktywnych. Systemy diagnostyczne, klasyfikacje, terminologia,* Psychiatria, 2010, 7, 2, s. 76.

[8] Tamże, s. 80.

[9] H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa 2005, s. 271.

Według Światowej Organizacji, uzależnienia dzieci i młodzieży następują bardzo szybko (3-4-krotnie szybciej niż u osób dorosłych) i powodują o wiele poważniejsze skutki. To

> psychiczny i fizyczny stan wynikający z interakcji między żywym organizmem a substancją chemiczną (alkohol, nikotyna, leki, narkotyki), charakteryzujący się zmianami reakcji, do których należy konieczność przyjmowania danej substancji w sposób ciągły lub okresowy, w celu doświadczenia jej wpływu na psychikę lub by uniknąć przykrych objawów towarzyszących brakowi substancji[10].

Uzależnienia od substancji psychoaktywnych w rozbudowanej formie opisane są w klasyfikacjach psychopatologicznych ICD-11 oraz DMS -V. W wydanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (American Psychiatric Association; APA) Klasyfikacji zaburzeń psychicznych – wersja piąta (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifth Revision), DSM-5 występuje kategoria diagnostyczna „zaburzenia spowodowane używaniem alkoholu'' (alcohol use disorder; AUD), zawierająca w sobie „nadużywanie alkoholu'' oraz „uzależnienie od alkoholu'', istniejące dotąd oddzielnie w DSM-IV-TR. Wyróżniono w niej jedenaście kryteriów diagnostycznych, które powstały na podstawie dotychczasowych siedmiu dotyczących uzależnienia od alkoholu oraz czterech dotyczących nadużywania alkoholu. Nadano również istotne znaczenie kryterium głodu substancji – *craving*. Dodatkowym kryterium AUD jest pragnienie (chęć, pożądanie) spożywania alkoholu, natomiast odrzucono kryterium powtarzających się problemów prawnych[11]. W DSM-5 „nadużywanie i uzależnienie od alkoholu'' zostały włączone do jednej kategorii, w której podkreśla się, że przewlekłe przyjmowanie alkoholu prowadzi do dysfunkcji zarówno w sferze psychicznej, somatycznej, jak i społecznej. Ważną zmianą w nowych kryteriach jest opisanie dwóch faz (wczesnej oraz długotrwałej) remisji uzależnienia[12]. Głównym założeniem wprowadzenia zmian w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób wersja 11 (International Classification of Diseases, Eleventh version; ICD-11)

> jest ujednolicenie i zbliżenie światowych kryteriów diagnostycznych do klasyfikacji amerykańskiej, co ma ułatwić komunikację między specjalistami oraz umożliwić replikowanie badań nad opisywanymi zaburzeniami. Ważna jest też identyfikacja bardziej jednorodnych grup pacjentów, a celem – dobór właściwych i skutecznych form pomocy. Zgodnie z proponowanymi zaleceniami, formę leczenia dostosowuje się do indywidualnego pacjenta, uwzględniając jego stan psychiczny, somatyczny, osobowość oraz potrzeby społeczne[13].

---

[10] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom VI, Warszawa 2007, s. 1183.

[11] A. Samochowiec i in., *Zaburzenia używania alkoholu: Czy nowe kryteria diagnostyczne implikują zmianę strategii terapeutycznych?* Alkoholizm i Narkomania, 2015, 28, s. 57.

[12] Tamże, s. 61.

[13] Tamże.

Z pewnością, wprowadzone w obydwu klasyfikacjach zmiany stanowią istotne wskazówki dla specjalistów pracujących z osobami uzależnionymi, stwarzając jednocześnie „możliwości wprowadzenia innych, niż klasyczne, strategii terapeutycznych i farmakologicznych w pracy z tymi osobami”[14].

W konsekwencji powyższych zaburzeń znacznemu zniekształceniu ulegają procesy rozwojowe, związane z uczeniem się, zapamiętywaniem, rozwojem emocjonalnym, opóźniają się procesy związane z dojrzewaniem[15]. Doprowadzają do upośledzenia życia w różnych jego obszarach. Toksykomania może oznaczać używanie, jak i nałogowe nadużywanie środków leczniczych, lecz nie w celu leczniczym, które mogą działań pobudzająco lub relaksująco, zawsze jednak są szkodliwe dla zdrowia i ludzkiego organizmu. Do zakresu pojęciowego toksykomanii, oprócz lekomanii zalicza się również alkoholizm, nikotynizm, narkomanię[16]. Skala zjawisk niepokoi, gdyż ma wskaźnik rosnący. Badania Europejskiego programu Badań Ankietowych nad uzależnieniem od Alkoholu i Narkotyków (ESPAD) wykazały, że młodzież w wieku 12-17 lat jest silnie uzależniona od toksykomanii[17]. Jak zauważa profesor psychiatrii Daniel J. Siegel,

> pod wpływem określonej substancji u osób podatnych na uzależnienia – zwłaszcza w okresie dorastania – może dojść do aktywacji genów w mózgowym obszarze motywacji. W rezultacie, układ dopaminowy koncentruje się na wybranej używce i staje się ona głównym obiektem uwagi[18].

Zatem,

> uzależnienia zarówno od substancji, jak i od czynności mają wspólne genetyczne i fizjologiczne podłoże. Aby doszło do uzależnienia, prawdopodobnie potrzebna jest genetyczna predyspozycja oraz regulowanie neurochemiczne w mózgowym szlaku nagrody[19].

Powyższe dane wskazują na potrzebę działań w zakresie uświadamiania młodym ludziom od najmłodszych lat niepożądanych skutków związanych z uzależnieniami oraz sposobów zapobiegania ich powstaniu.

Niepokojąca jest rosnąca liczba substancji uzależniających, łatwość i szybkość dostępu do różnego rodzaju szkodliwych środków. W działaniach edukacyjnych i wychowawczych należy podkreślać, iż podatność jest tym więk-

---

[14] Tamże, s. 58.

[15] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, s. 1184.

[16] M. Jędrzejko, A. Kowalewska, *Uzależnienia – wybrane pojęcia i definicje*, [w:] *Współczesne teorie uzależnień od substancji psychoaktywnych*, red. M. Jędrzejko, Warszawa 2009, s. 51-52.

[17] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, s. 1184.

[18] D. Siegel, *Burza w mózgu nastolatka. Potencjał okresu dorastania*, Podkowa Leśna 2016, s. 216.

[19] M. Komorowska, *Mózgowy układ nagrody w uzależnieniach od substancji i czynności*, Remedium, 2019, 7-8(312), s. 43.

sza, im szybciej dziecko lub młody człowiek sięgnie po substancje szkodliwe. Coś, co z początku wydaje się ciekawe, naturalne, ma być jednorazowym doświadczeniem, z czasem odbiera kontrolę i rzutuje na poważne zmiany we wszystkich sferach rozwoju i życia. Szczególnie trudny jest z okres dorastania, kiedy to młody człowiek szuka swojej „dorosłości", a jej symptomami jest często sięganie po substancje szkodliwe. Tych, którzy nie chcą z własnej woli spróbować poddaje się szykanowaniu i zachęca się/zmusza do inicjacji.

Jednoznaczne zdefiniowanie czym są środki szkodliwe, psychoaktywne nie jest proste między innymi ze względu na różnorodność i ilość substancji oraz niewyraźną granicę między tym co psychoaktywne a tym co wspomagające. Najogólniej jednak, określenie substancje psychoaktywne odnosi się do wszelkich środków oddziaływających na mózg osoby, prowadzących do zmian stanów świadomości, odbioru i oceny bodźców zewnętrznych oraz otaczającej rzeczywistości[20]. Mechanizm rozwoju uzależnień zwykle przebiega w taki sam sposób i cechuje się pewnymi fazami: 1) pierwszy kontakt z narkotykiem lub inną substancja szkodliwą – faza eksperymentalna; 2) faza fascynacji (zaniedbanie i zmiana rytmu życia, utrata kontaktu z bliskimi osobami, oswajanie i zwiększanie dawki przyjmowanej substancji); 3) faza przymusu brania (uzależnienie fizyczne i psychiczne, pogorszenie staniu zdrowia, wyglądu, rezygnacja z ukrywania uzależnienia); 4) faza przyjmowania po to, aby zachować sprawność (jednostka nie potrafi funkcjonować bez odurzenia, potrzebuje coraz większych dawek, coraz gorsze objawy zespołu abstynencyjnego)[21]. O ile początkowe fazy mają charakter objawowy, o tyle kolejne świadczą już o pojawieniu się uzależnienia. Wszelkie symptomy występujące w każdej z faz nie powinny być bagatelizowane, lecz szybko objęte działaniami. Wymaga to czujności i wiedzy osób z najbliższego otoczenia. Na każdym etapie uzależnienia niezmiernie ważna jest obecność i zaangażowanie osób z najbliższego otoczenia. Wsparcie emocjonalne, pozytywna postawa, pełna troski osób dorosłych, zwiększy szansę na to, że młody człowiek w kłopocie poprosi o pomoc.

Potrzebę taką szczególnie akcentuje się w okresie nastoletnim (11-15 lat), w którym jednostka przechodzi intensywne procesy rozwojowe. Do potencjału tego okresu życia zalicza się: energię emocjonalną, zaangażowanie społeczne, poszukiwanie nowości oraz twórczą eksplorację[22]. Zwiększa się aktywność układu dopaminowego, związanego z dążeniem do nagrody, w związku z czym obserwuje się trzy tendencje: impulsywność w podejmowaniu nieprzemyślanych działań, podatność na uzależnienia od substancji i zachowań oraz hiperracjonalność, czyli myślenie w sposób zbyt konkretny

[20] M. Jędrzejko, A. Kowalewska, *Uzależnienia – wybrane pojęcia i definicje*, s. 50.
[21] I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2012, s. 182-183.
[22] D. Siegel, *Burza w mózgu*, s. 20-21.

i dosłowny[23]. Młody człowiek staje się wówczas bardzo podatny na zachowania ryzykowne, definiowane jako

> czynność, która odbiega od społecznie akceptowanych, wywołuje społeczną naganę bądź upomnienie oraz naraża jednostkę na reakcję o charakterze kontroli ze strony społeczeństwa[24]. Są to więc różne zachowania podejmowane przez dzieci i młodzież, które zagrażają ich zdrowiu fizycznemu i psychicznemu, a także są niezgodne z normami społecznymi[25].

Przeprowadzone badania dowiodły, że mają one niewiele wspólnego z hormonami – wiążą się raczej ze zmianami w „dopaminowym układzie nagrody w korze mózgowej"[26]. W świetle literatury,

> do najczęstszych zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży szkolnej zaliczyć można palenie tytoniu, używanie i nadużywanie alkoholu oraz różnych środków odurzających, wczesną inicjację seksualną (jak również ryzykowne zachowania seksualne) oraz agresję i przemoc rówieśniczą[27].

W odniesieniu do środowiska rodzinnego niezmiernie istotną kwestią, w kontekście opisywanej problematyki, jest pedagogizacja w zakresie budowania poprawnych relacji interpersonalnych, poszerzanie wiedzy z zakresu objawów oraz działań na rzecz profilaktyki uzależnień. Środowisko rodzinne i panujące w nim poprawne relacje stanowią najważniejszy czynnik chroniący w profilaktyce problemów dzieci i młodzieży. W odniesieniu do środowiska szkolnego istotne z punktu widzenia działań zapobiegawczych stają się dbałość o rozwijanie zainteresowań, pasji i potencjału uczniów, przejawianie pozytywnych, motywujących postaw, integracja w grupach rówieśniczych oraz organizowanie dla uczniów czasu wolnego w postaci na przykład wolontariatu, kół zainteresowań, jako alternatywnych form dla biernej rozrywki i nudy. Wszelkie działania powinny opierać się na eliminacji czynników ryzykownych i wzmacnianiu czynników chroniących, do których zalicza się

> przede wszystkim silne więzi emocjonalne z rodzicami, właściwa hierarchia wartości (a także ich poszanowanie) oraz przynależność i współdziałanie w pozytywnej grupie rówieśniczej, wolnej od wszelkich zachowań społecznie nieakceptowalnych[28].

---

[23] Tamże, s. 64-65.

[24] S. Kania, *Kształtowanie skryptu w kulturze szkoły a zapobieganie zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży – w kierunku profilaktyki pozytywnej*, Edukacyjna Analiza Transakcyjna, 2019, 8, s. 46.

[25] Tamże.

[26] D. Siegel, *Burza w mózgu*, s. 20-21 i 67.

[27] K. Jakubczyk, *Rola i zadania współczesnej profilaktyki – przyczynek do budowania szkolnych programów profilaktycznych*, Nauczyciel i Szkoła, 2015, 57, 1, s. 292.

[28] Tamże.

Należy również podkreślić, iż rola wychowawców, nauczycieli jest tym większa, im słabszą kondycję przejawia rodzina pochodzenia młodego człowieka.

Wokół definicji profilaktyki i roli szkoły w realizacji jej założeń

Uzależnienia mają charakter trudnego procesu, który może ciągnąć się przez całe życie. Dlatego,

> jedną z podstawowych potrzeb profilaktyki jest wyjaśnienie, że im szybciej pojawi się interwencja psychologiczna, medyczna lub pedagogiczna wobec osoby uzależnionej (lub będącej w grupie ryzyka), tym koszty tego problemu będą niższe, a szanse na wyjście z niego większe[29].

Profilaktyka,

> to działanie, które ma na celu zapobieganie pojawieniu się lub rozwojowi niekorzystnego zjawiska, jest też sposobem reagowania na zjawiska społeczne oceniane jako szkodliwe i niepożądane[30].

Psycholog Anna Borucka, zajmująca się profilaktyką zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży, podkreśla, iż

> w działaniach profilaktycznych konieczne jest odrzucenie wszelkich uprzedzeń, które mogą być związane z określonym światopoglądem osób, które je prowadzą[31].

Chodzi o wpływ światopoglądu i wartości wyznawanych przez oddziaływającą osobę na podejmowanie działań profilaktycznych, które w tym kontekście mogą być korzystne lub nie dla jednostki. Dalej autorka pisze:

> nie jest rzeczą profilaktyki kształtowanie światopoglądu, ale przede wszystkim wyposażanie młodych osób w wiedzę i umiejętności życiowe przydatne do realizowania celów, potrzeb, zadań rozwojowych, marzeń w sposób wzmacniający ich zdrowie psychiczne i fizyczne oraz adekwatny do ich wieku rozwojowego[32].

Z kolei S.M. Gold i B. Steward definiują profilaktykę jako:

---

[29] M.Z. Jędrzejko, M. Kowalski, B. Rosik (red.), *Uzależnienia behawioralne. Wybrane aspekty*, Warszawa 2015, s. 320.

[30] M. Ejzenchart-Wojtkiewicz, *Konflikty w szkole. Narkotyki w szkole*, Poznań 2015, s. 156.

[31] A. Borucka, *Etyka w profilaktyce zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży*, Remedium, 2019, 9(313), s. 2.

[32] Tamże s. 3.

> ciągły proces prowadzący zarówno do redukcji dostępności, jak i zapotrzebowania na środki odurzające przez koncentrację na trzech elementach: środkach odurzających, kosztach, czyli jednostkach lub grupach, ich szczególnej podatności na problemy związane z odurzaniem (…), środowisku rozumianym jako miejsce lub kontekst, w którym następuje odurzanie się[33].

Gerald Edwards wskazuje natomiast, że

> działania profilaktyczne, to działania, które stwarzają człowiekowi okazję do aktywnego uczestniczenia w gromadzeniu takich doświadczeń, jakie powodują wzrost zdolności do radzenia sobie w potencjalnie trudnych sytuacjach życiowych[34].

W myśl Autora, działania zapobiegawcze wyprzedzają zdarzenia problemowe oraz ich negatywne konsekwencje. Wyczerpującą definicję profilaktyki podaje natomiast E.T. Duffy,

> jest to proces wspierający zdrowie, dający jednostce możliwość otrzymania pomocy w sytuacjach stresujących oraz umożliwiający jej prowadzenie normalnego (społecznie akceptowalnego) stylu życia. Profilaktyka jest nastawiona na rozwój jednostki oraz przeciwdziałanie sytuacjom, które mogą mieć szkodliwy wpływ na dalsze jej życie (przemoc, stres, izolacja społeczna)[35].

Autor definiuje również podstawowe cele profilaktyki, do których między innymi należą:

- upowszechnianie zgodnych z prawdą informacji dotyczących zagadnień, wokół których skoncentrowane są działania profilaktyczne;
- kształtowanie umiejętności inter- i intrapersonalnych jednostki (umiejętność współpracy, współdziałania, rozwiązywania problemów);
- kształtowanie więzi oraz poczucia odpowiedzialności za grupę, do której jednostka przynależy;
- promowanie właściwych wzorców konsumpcyjnych (zdrowego stylu życia);
- tworzenie strategii przeciwdziałających uzależnieniom opartych na wiedzy dotyczącej przyczyn sięgania po środki odurzające oraz diagnozy zagrożeń[36].

Szkoły mają obowiązek realizacji programu profilaktycznego, wspierając tym samym nie tylko młodzież zagrożoną problemem, ale także rodziców

---

[33] Z.B. Gaś, *Profilaktyka uzależnień, Warszawa 1993*, s. 9-13.

[34] J. Koczurowska, *Jaka profilaktyka w nadchodzącym wieku?*, Świat Problemów, 1999, 12, s. 24-27.

[35] K. Jakubczyk, *Rola i zadania współczesnej profilaktyki*, s. 287.

[36] Tamże, s. 288.

i nauczycieli[37]. Konstruowane przez placówki programy wychowawczo-profilaktyczne mają za zadanie wspomagać i kształtować prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, sprzyjać rozwijaniu się ich tożsamości i osobowości, uwzględniając przy tym towarzyszące temu okresowi zmiany poznawcze, intelektualne, biologiczne i emocjonalne. Treści i działania profilaktyczne powinny opierać się na analizie potrzeb rozwojowych uczniów oraz aktualnych problemów występujących w środowisku edukacyjnym. Powinny wzmacniać czynniki chroniące, które wpływają na prawidłowy przebieg rozwoju uczniów oraz eliminować czynniki ryzyka. Ważne i trudne obecnie zadanie dla kadry pedagogicznej stanowi realizacja programów profilaktycznych w sposób atrakcyjny i przemawiający do młodych ludzi. Szkoła jest zobowiązana do wczesnego rozpoznawania niedostosowania społecznego uczniów oraz podejmowania odpowiednich oddziaływań profilaktycznych i wychowawczych poprzez między innymi udzielanie uczniom zagrożonym narkomanią i ich rodzicom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, realizację działań informacyjnych na temat szkodliwości narkotyków, a także podejmowanie działań interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych. Szkoła powinna mieć opracowane i wdrożone procedury reagowania na sytuacje używania narkotyków przez uczniów lub popełnienia przez nich czynów karalnych[38]. Według standardów obowiązujących w profilaktyce, podczas planowania programów należy uwzględniać wiedzę o czynnikach ryzyka oraz czynnikach chroniących, dbając o poczucie bezpieczeństwa wśród objętych działaniami osób (dzieci, młodzieży i rodziców)[39]. Do czynników ryzyka według Z.G. Gasia zalicza się między innymi brak więzi w rodzinie, dysfunkcyjne wzorce zachowań, aprobatę dla zachowań problemowych; czynniki ryzyka związane ze szkołą i grupą rówieśniczą lub te związane ze społecznością lokalną[40]. Do czynników chroniących, zwiększających odporność na działanie czynników szkodliwych, zalicza się między innymi: silną więź emocjonalną w rodzinie, pozytywne relacje z dorosłymi, przynależność do pozytywnej grupy społecznej, czy aspiracje edukacyjne. Adekwatnie do poziomu ryzyka wyróżnia się w literaturze: profilaktykę pierwszorzędową, drugorzędową oraz trzeciorzędową lub uniwersalną, selektywną i wskazującą[41]. Celem

[37] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach wychowawczych systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii, DZU poz. 1249.

[38] Krajowe Biuro do spraw Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2016, https://www.kbpn.gov.pl/profilaktyka.htm?id=104890

[39] Tamże.

[40] Z.B. Gaś, *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Fundacja Masz Szansę, Lublin 2004.

[41] M. Ejzenchart-Wojtkiewicz, *Konflikty w szkole*, s. 161-163.

wszystkich poziomów jest redukowanie zachowań ryzykownych i następstw wynikających z używania środków szkodliwych oraz dążenie do promowania zdrowego trybu życia, dbałości o równowagę psychiczną oraz fizyczną. **Profilaktyka pierwszorzędowa** adresowana jest do osób z grupy niskiego ryzyka, polega na wspomaganiu procesów rozwoju, kształtowaniu umiejętności radzenia sobie z emocjami i trudnymi sytuacjami. Jej celem jest budowanie zdrowych i trwałych relacji w obrębie szkolnej społeczności, między innymi poprzez podnoszenie kompetencji nauczycieli i pracowników w zakresie pedagogiczno-wychowawczym. W ramach jej oddziaływań organizuje się dla dzieci i młodzieży zajęcia rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne, socjoterapeutyczne, podnoszące samoocenę. **Profilaktyka drugorzędowa** skierowana jest do osób z grupy podwyższonego ryzyka, u których pojawiły się pierwsze dysfunkcje i zaburzenia (początek eksperymentowania z substancjami szkodliwymi, trudności i niepowodzenia szkolne, problemy zdrowotne lub społeczno-ekonomiczne). Jej celem jest ograniczenie głębokości i czasu trwania dysfunkcji oraz wycofanie z zachowań ryzykownych. Ważnym zadaniem szkoły jako instytucji jest określenie potrzeb i trudności uczniów oraz udzielenie wsparcia w ich przezwyciężaniu. **Profilaktyka trzeciorzędowa** ma charakter interwencji i skierowana jest do osób wysokiego ryzyka, u których rozwinęły się symptomy zaburzeń, uzależnień od substancji psychoaktywnych. Przybiera formę terapii indywidualnej lub grupowej prowadzonej przez wykwalifikowanych specjalistów. Zadaniem kadry pedagogicznej jest dyskretne i nieustanne obserwowanie uczniów, otoczenie ich opieką specjalistyczną oraz współpraca z rodzicami. Wyróżnione poziomy profilaktyki wskazują granice zachowań ryzykownych, które są niewyraźne i łatwo przekraczalne. W związku z różnorodnością problemów oraz zróżnicowaniem proponowanych działań z zakresu profilaktyki istnieją programy mające na celu zapobieganie uzależnieniom: programy informacyjne, edukacyjne, interwencyjne, działań alternatywnych, zmian środowiskowych oraz zmiany przepisów społecznych[42]. Są one skierowane do różnych grup wiekowych oraz środowisk społecznych,

> do małych dzieci warto pamiętać, że najbardziej oddziałują na nie tzw. strategie odstraszające (wynikające z założenia, że zachowania dysfunkcjonalne dzieci są powodowane tym, iż nie wiążą one z nimi żadnego ryzyka), programy informacyjne, aktywizujące (spełniające takie same funkcje, jak omówione wcześniej programy działań alternatywnych) oraz tzw. afektywna edukacja (czyli programy nakierunkowane na rozwój osobisty jednostki). Natomiast najczęściej stosowanymi programami wśród grup młodzieżowych są programy informacyjne (jak wykazują badania, najmniej skuteczne), afektywnej edukacji (skierowane na wywoływanie uczuć, zmierzające do lepszego samopoznania oraz samorozwoju) i działań alternatywnych. Równie popularne

[42] Z.B. Gaś, *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice 1999, s. 26.

są programy kompetencji społecznej (oparte na kształtowaniu umiejętności przydatnych w funkcjonowaniu oraz przeciwstawianiu się presjom społecznym) oraz programy wczesnej interwencji (skoncentrowane na zapewnieniu różnych form pomocy i zapobieganiu powstawania zaburzeń u osób z grup wysokiego ryzyka)[43].

W działaniach profilaktycznych zaleca się łączenie elementów występujących w programach.

W profilaktyce uzależnień od substancji psychoaktywnych mówi się o pewnych trendach jako nowym podejściu w działaniach zapobiegawczych, a są to: profilaktyka problemowa, programy środowiskowe, promowanie pozytywnych umiejętności życiowych oraz programy alternatywne[44]. Szczegółowy opis przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Nowe trendy w profilaktyce uzależnień

Tendencje w profilaktyce	Opis
Profilaktyka problemowa	Uwzględnianie w programach profilaktycznych kluczowych zachowań problemowych dzieci i młodzieży
Programy środowiskowe	Włączenie lokalnego środowiska do realizacji programów profilaktycznych
Promowanie pozytywnych umiejętności życiowych	Uczenie nowych kompetencji społecznych i komunikacyjnych
Programy alternatywne	Budowanie programów i wdrażanie działań nakierowanych na ukazywanie alternatywnych względem zachowań problemowych, wzorów, sposobów i strategii osiągania pozytywnych stanów emocjonalnych oraz celów życiowych

Źródło: A. Ogonowska, *Uzależnienia medialne. Uwarunkowanie, leczenie, profilaktyka*, Kraków 2018, s. 143.

Jak wynika z powyższej tabeli, priorytetem w podejmowanych działaniach jest dbałość o wielostronny rozwój jednostki, rozwijanie kompetencji kluczowych przy udziale środowiska lokalnego, z wykorzystaniem niestandardowych metod, odwracających uwagę od autodestrukcyjnych zachowań i przekierowujących ją na zachowania pozytywne dla jednostki i pożądane społecznie. Do tego typu działań można zaliczyć między innymi rozwijanie umiejętności kreatywnego myślenia, z wykorzystaniem na przykład elemen-

[43] K. Jakubczyk, *Rola i zadania współczesnej profilaktyki*, s. 290.

[44] A. Ogonowska, *Uzależnienia medialne. Uwarunkowanie, leczenie, profilaktyka*, Kraków 2018, s. 143.

tów treningu kreatywności, rozwóju umiejętności społecznych i prospołecznych poprzez działanie i doświadczanie w grupie, warsztatu z zakresu komunikacji interpersonalnej, a także treningu asertywności oraz umiejętności stawiania sobie celów i ich realizacji. Istotne jest również organizowanie zajęć dających możliwość ukształtowania nawyków dbania o zdrowie oraz higienę umysłu i ciała, ta zwany zdrowy styl życia. K. Dąbrowski pisze, iż „kluczem do zdrowia jest świadome podnoszenie energii fizycznej i psychicznej, czyli zarządzanie własnym potencjałem energetycznym"[45]. Natomiast A. Ogonowska, odwołując się do literatury, pisze o pedagogizujących doświadczeniach w grupie pod kierunkiem moderatora – mistrza – wychowawcy, które sprzyjają indywidualnemu doświadczaniu, metarefleksji i internalizacji nowego doświadczenia oraz rozwijaniu i budowaniu zasobów niezbędnych do radzenia sobie w sytuacjach problemowych[46]. Specyficzną kombinacją strategii pozytywnych (konstruktywnych) i negatywnych (defensywnych) w zapobieganiu powstania zaburzeń poprzez obniżenie liczby i nasilenia czynników ryzyka oraz wzmocnienie zasobów są modele oświaty zdrowotnej, edukacji humanistycznej, edukacji społecznej, edukacji umiejętności życiowych, form alternatywnych oraz model promocji zdrowia[47]. Przy czym, największe wskaźniki efektywności programów profilaktycznych uzyskuje się poprzez model edukacji społecznej, wykorzystujący zasady wpływu społecznego, modelowanie oraz warunkowanie instrumentalne. Umiejętności kształtowana są poprzez trening mówienia „nie", trening asertywności, czy trening rozpoznawania zabiegów manipulacyjnych stosowanych w mediach[48]. Ponadto, do nowych trendów w profilaktyce adresowanych do młodych odbiorców zalicza się między innymi: programy specjalistyczne oparte na teorii faz uzależnienia. Skierowane są do 10-, 12-latków i ich celem jest maksymalne opóźnienie wieku pierwszych kontaktów (inicjacji) ze środkami odurzającymi oraz pracę z grupami ryzyka, w której kładzie się nacisk na potrzebę większej pracy z jednostkami z grup ryzyka wymagającymi specyficznych form oddziaływania[49]. Programów profilaktycznych istnieje bardzo wiele, jednak istota polega na ich dopasowaniu do indywidualnych potrzeb, możliwości jednostki oraz kontekstu społecznego, w jakich będą realizowane. Współpraca kadry szkolnej oraz rodziców w tym zakresie jest nieoceniona. Zdarza się, że młody człowiek nie otrzymuje wsparcia z najbliższego otoczenia, wówczas nauczyciele będąc w autentycznym kontakcie z nimi, przejawiając postawę empatycznego zrozumienia oraz otwarcia na dialog, stają się nauczycielami – profilaktykami i autorytetami.

---

[45] K. Dąbrowski, *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Warszawa 1996, s. 22-24.
[46] A. Ogonowska, *Uzależnienia medialne*, s. 146.
[47] H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii*, s. 289-290.
[48] Tamże, s. 290.
[49] K. Jakubczyk, *Rola i zadania współczesnej profilaktyki*, s. 291.

Profilaktyka uzależnień od substancji szkodliwych w świetle badań własnych

W ramach prowadzenia w jednej ze szkół podstawowych diagnozy zjawisk związanych z występowaniem oraz zażywaniem substancji psychoaktywnych (narkotyków, dopalaczy i innych substancji szkodliwych), przeprowadzono badanie ankietowe wśród nauczycieli, rodziców oraz uczniów klas 6, 7 i 8. **Główne cele badań** polegały na określeniu oceny jakości relacji interpersonalnych w szkole, ocenie poczucia bezpieczeństwa w szkole, określeniu potrzeb osób badanych w zakresie działań profilaktycznych na terenie szkoły oraz zaplanowaniu i podjęciu działań z zakresu przeciwdziałania uzależnieniom dzieci i młodzieży od substancji psychoaktywnych. Grupę badawczą stanowiło 150 rodziców, 60 nauczycieli oraz 240 uczniów klas 6, 7 i 8. Dobór wielkości badanych grup był zgodny ze standardami prowadzenia badań socjologiczno-ewaluacyjnych oraz potrzeb placówki. W odniesieniu do kwestii, w jakim stopniu respondenci mogą określić szkołę jako miejsce bezpieczne dla funkcjonowania dzieci i młodzieży, większość badanych (60% nauczycieli, 61% rodziców oraz 67% uczniów) oceniło jako wysoki poziom poczucia bezpieczeństwa w szkole. Warto również podkreślić, iż zarówno nauczyciele (91%), jak i rodzice (63%) oceniają poziom współpracy między sobą jako wysoki i wystarczający, aby podejmować wspólne działania prewencyjne i interwencyjne. Są to wyniki optymistyczne, biorąc pod uwagę fakt, iż w wielu przypadkach szkoła jest miejscem, w którym najczęściej dochodzi do demonstrowania zachowań agresywnych, rozładowywania napięć oraz eskalacji konfliktów. Pomiędzy dwoma najważniejszymi dla dziecka środowiskami edukacyjnymi – domem oraz szkołą powinna istnieć równowaga, ponieważ doświadczenia uzyskane w kontaktach z nimi są dla młodego człowieka trwałe oraz niezmiernie ważne dla kształtowania się struktury poznawczej i emocjonalnej, a także modelu zachowań[50]. Należy podkreślić, iż wszelkiego typu programy zawierające treści wychowawczo-profilaktyczne realizowane na terenie szkół powinny być ustalane z rodzicami, którzy mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Współpraca i podejmowanie działań, otwartość na pomysły i sugestie pomiędzy domem rodzinnym i szkołą jako najważniejszymi środowiskami są w opisywanym zakresie bardzo ważne.

Jak wskazują dalsze wyniki badań, 60% nauczycieli oraz 74% rodziców wysoko oceniało swoją wiedzę „ogólną" na temat substancji psychoaktywnych. Jednocześnie, 57% badanych rodziców oceniło jako przeciętny po-

[50] B. Kosek-Nita, *Problem alkoholizmu wśród młodzieży szkolnej a możliwości oddziaływań profilaktycznych*, Chowanna, 2000, 1, s. 91.

ziom świadomości na temat ochrony dzieci przed substancjami psychoaktywnymi. Wśród badanych uczniów 87% wie, czym są substancje szkodliwe i środki psychoaktywne oraz potrafi wskazać najlepiej opisującą je definicję. Warto podkreślić w tym miejscu, iż 61% badanych uczniów uważa, że wiedza na temat substancji psychoaktywnych przekazywana w szkole jest niewystarczająca i mało praktyczna, brakuje również zajęć dotyczących zapobiegania uzależnieniom oraz radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych i problemowych. Należy traktować wypowiedzi respondentów jako wskazanie do modyfikacji dotychczasowych metod pracy oraz poszukiwania bardziej atrakcyjnych oraz inspirujących uczniów metod dochodzenia do wiedzy, kształtujących ich świadomość, poglądy oraz samoocenę. Zajęcia należy konstruować tak, aby młodzi ludzie otrzymali kompletną wiedzę na temat konsekwencji sięgania po różnego rodzaju substancje szkodliwe oraz zdobyli umiejętność asertywnego odmawiania, a także kształtowania poczucia własnej wartości, bez sięgania po substancje szkodliwe. Aby aktywnie i efektywnie działać, radzić sobie z trudnościami w życiu codziennym, człowiek potrzebuje nie tylko bodźców zewnętrznych, lecz przede wszystkim wewnętrznych, dających poczucie pragnienia wykonania zadania sprawstwa i satysfakcji z realizacji celu. Młodzi ludzie powinni umieć wyznaczać sobie cele i dążyć do ich realizacji. Motywowanie oraz wspieranie uczniów w odkrywaniu ich indywidualnych zasobów powinno stać się pierwszym i najważniejszym celem procesu kształcenia.

Podążając dalej, w przeprowadzonych badaniach okazało się, iż większość badanych nauczycieli (71%) oraz rodziców (65%) nie zna instytucji pomagających dzieciom i młodzieży uzależnionych lub będących w grupie ryzyka. Ponadto, za istotne należy uznać, że 63% nauczycieli oraz 51% rodziców „mniej więcej" wie, jak rozpoznać osobę pod wpływem substancji psychoaktywnych i chętnie wzięliby udział w warsztacie/wykładzie ze specjalistami na temat profilaktyki i zagrożeń płynących ze strony substancji psychoaktywnych wśród dzieci i młodzieży. Istnieje zatem potrzeba podjęcia pilnych działań informacyjnych w kwestii wzmocnienia wiedzy osób dorosłych na temat rozpoznawania dzieci i młodzieży pod wpływem substancji psychoaktywnych i metod działania w takim przypadku. Analizując odpowiedzi respondentów oraz biorąc pod uwagę szczególne znaczenie środowiska rodzinnego oraz szkolnego w stwarzaniu optymalnych warunków dla rozwoju i funkcjonowania dzieci i młodzieży, konieczne jest zwiększenie wiedzy dorosłych w zakresie uzależnień od substancji szkodliwych oraz sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach. We wspólnych działaniach rodziny i szkoły bardzo istotne jest odrzucenie wszelkich uprzedzeń oraz stereotypów na temat zachowań ryzykownych u dzieci i młodzieży oraz ich przyczyn („to tylko bunt dojrzewania", „wyrośnie z tego").

Rodzice młodych ludzi często twierdzą, że przeobrażenia w okresie dorastania mają charakter szybki i dynamiczny – zmieniały się nie do poznania z grzecznych i kochających w nierzadko bezczelne, szalone, zdeterminowane w mówieniu „nie”[51].

Zatem, niezmiernie istotne jest podkreślanie oraz uświadamianie, że

> przejście drogi między dzieciństwem a dorosłością, zwłaszcza w najtrudniejszym okresie adolescencyjnym, bywa niełatwe i jest obarczone wieloma przeszkodami, z częścią których młody człowiek po prostu sobie nie radzi. To wtedy dzieci zaczynają uczyć się na własnej skórze tego, co jest dobre a co jest złe, mogą w większej lub mniejszej mierze eksperymentować, wątpią we wskazówki dorosłych. Jest to czas licznych eksperymentów oraz zachowań problemowych, które mogą – ale nie muszą prowadzić do zachowań ryzykownych[52].

To również przestrzeń dla niezależnych wpływów czynników zewnętrznych oraz wewnętrznych na jednostkę. Nieoceniona jest zatem rola prawidłowych relacji z osobami dorosłymi opartych na wiedzy, szacunku, tolerancji dostrzeganiu, a nie bagatelizowaniu problemów młodych ludzi. Młodzi ludzie są dobrymi obserwatorami, mają potrzebę stać się dorosłymi, widzą zachowania dorosłych, starają się ich naśladować, przejmując od nich niestety często złe wzorce. Badani respondenci: 53% rodziców oraz 28% nauczycieli wskazali zwiększające się obecnie zapotrzebowanie na działania o charakterze profilaktycznym oraz kompensacyjnym na terenie szkoły, ale również poza jej otoczeniem. Znacząca jest pozytywna profilaktyka promująca zdrowe relacje w rodzinie jako jeden z najważniejszych czynników chroniących dzieci i młodzież przed współczesnymi zagrożeniami, doskonaląca lub wzmacniająca umiejętności wychowawcze oraz zwiększająca wiedzę na temat problemów młodzieży w okresie dorastania wśród rodziców i nauczycieli. Uwidacznia się konieczność aktualizowania oraz upowszechniania informacji, adresów oraz numerów telefonów instytucji, a także osób zajmujących się udzielaniem pomocy osobom uzależnionym lub będącym w grupie ryzyka oraz ich rodzinom.

Odpowiedzi uczniów klas 7 i 8 (67%) wskazały, że potrafiliby oni rozpoznać osobę pod wpływem środków psychoaktywnych. Dla uczniów klas 6 może to stanowić problem (50% potrafi rozpoznać, 50% nie potrafi rozpoznać). Dlatego, ważnym aspektem pracy szkól jest organizowanie spotkań informacyjno-edukacyjnych w celu obalania mitów na temat substancji szkodliwych i dostarczania rzetelnej wiedzy na ich temat od najmłodszych klas. Lista

[51] M.Z. Jędrzejko, B.P. Rosik, M. Kowalski, *Dlaczego i jak ludzie się uzależniają i co z tym dalej będzie*, [w:] *Uzależnienia behawioralne. Wybrane aspekty*, red. M.Z. Jędrzejko, M. Kowalski, B. Rosik, Pułtusk – Warszawa 2015, s. 335.

[52] Tamże, s. 334.

rekomendowanych programów profilaktycznych znajduje się między innymi na stronie internetowej https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/programy-i-projekty/. Działania są istotne tym bardziej, że w opiniach 54% badanych uczniów dostęp do substancji psychoaktywnych jest łatwy i szybki, a wiedzę na ich temat 97% czerpie z Internetu. Jednocześnie, 90% badanych uczniów zadeklarowało, że nigdy nie miało kontaktu z dopalaczami, narkotykami i innymi substancjami szkodliwymi, 10% młodych respondentów przyznało, że spotkało się z zachęcaniem do zażywania środków psychoaktywnych, w tym 4% próbowało raz substancji szkodliwych w postaci narkotyku i dopalaczy! Należy zatem wzmacniać i wykorzystywać rolę rodziców w procesie wychowawczym, szczególnie, że istnieje potrzeba podjęcia działań informacyjnych na rzecz poszerzania wiedzy rodziców na temat ochrony dzieci przed substancjami psychoaktywnymi. W pracy z uczniami należałoby częściej podejmować tematy dotyczące zdrowia, samopoczucia uczniów, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i emocjami oraz zagrożeń związanych z substancjami szkodliwymi. Chodzi o poszukiwanie atrakcyjnych form przedstawiania tematów, organizowanie interaktywnych warsztatów poruszających tę problematykę, gdyż 53% badanych uczniów uważa takie zajęcia za mało ciekawe i niewnoszące nic nowego do ich wiedzy. Aby działania profilaktyczne były efektywne, należy w pracy z dziećmi i młodzieżą minimalizować stosowanie metod podających na rzecz zajęć o charakterze aktywizującym, problemowym, w toku których uczestnicy poprzez aktywność własną, pracę w grupach zdobywają wiedzę, szukają rozwiązań dla problemów, wyciągają wnioski, uczą się konsekwencji i ponoszenia odpowiedzialności za własne postępowanie. Bowiem, wiedza zdobywana w toku samodzielnego działania zwiększa zaangażowanie, motywację, a tym samym prawdopodobieństwo internalizacji treści. Wobec utrzymującego się wzrostu zachowań trudnych, problemowych, a co za tym idzie przejawiania zachowań ryzykownych, większość programów profilaktycznych okazuje się mało skuteczna i wymaga aktualizacji oraz poszukiwania skuteczniejszych strategii działania w zakresie przeciwdziałania uzależnieniom od substancji szkodliwych. Na podstawie krótkiej analizy badań można stwierdzić, że ważnym aspektem edukacji powinno być ukierunkowanie uwagi, wyposażanie uczniów w wiedzę oraz kształtowanie umiejętności związanych z kompetencjami zdrowotnymi i samoświadomością własnego zdrowia psychicznego oraz fizycznego. Uwidacznia się konieczność wdrażania i realizowania programów profilaktycznych podnoszących świadomość uczniów na temat zagrożeń oraz dostarczających im rzetelnej wiedzy – obalą mity na temat uzależnień. Istnieje również potrzeba zwrócenia większej uwagi na zarządzanie czasem oraz wskazywanie alternatywnych form jego zagospodarowania, gdyż bywa on przez młodych ludzi spędzany nieefektywnie i biernie. Ważne w tym momencie jest wła-

czenie w treści programowe kwestii dotyczących wizji własnej przyszłości, wartościowania, promujących konstruktywne postawy oraz zachowania prospołeczne. Z zaprezentowanych ustaleń wynika, że z jednej strony dzieci i młodzież mają ogromny potencjał, z drugiej, że istnieje potrzeba aktualizacji i intensyfikacji działań w zakresie profilaktyki, która powinna mieć wymiar kompleksowy i systemowy.

Zakończenie

Sięganie po różnego rodzaju środki uzależniające jest dla młodego człowieka często ucieczką od rzeczywistości, sposobem na radzenie sobie z problemami lub zaspokojeniem ciekawości. Czynników popychających ludzi, szczególnie młodych, do sięgania po substancje szkodliwe jest w obecnych czasach niezmiernie dużo (tempo, jakość życia, permanentny stres, „wyścig szczurów" od najmłodszych lat, jakość czasu wolnego, a często jego brak, jakość relacji w najbliższym otoczeniu...).

> Wyzwanie, przed którym stoimy, polega na tym, żeby zacząć traktować zmiany zachodzące w nastoletnim mózgu jako źródło nowych możliwości, a nie problemów[53].

Istota tkwi w pełnej empatii i szacunku komunikacji, budowaniu mostów, a nie murów w relacjach z młodym człowiekiem, wspólnym wypracowywaniu nowych rozwiązań dla problemów i trudności, nie moralizowaniu i karaniu.

> Jednym z elementów czynienia dobra w profilaktyce jest posiadanie wiedzy opartej na naukowych podstawach, pochodzącej z wiarygodnych źródeł, ułatwiającej zrozumienie przyczyn, z powodu których młodzi ludzie zachowują się w sposób ryzykowny[54].

Im lepszy kontakt mają dorośli z dziećmi i młodzieżą, tym większa szansa na szybkie zauważanie problemów i podjęcie odpowiednich oraz skutecznych działań. Relacje i doświadczenia ze środowiskiem otaczającym są kluczowe dla młodego człowieka w sytuacjach trudnych i kryzysowych. Potrzebna jest również systematyczna współpraca rodziny i szkoły, transparentna wymiana informacji i doświadczeń , „trzymanie ręki na pulsie" , podejmowanie wspólnych działań, inicjatyw na rzecz kształtowania sprawności moralnych, wiedzy, umiejętności i kompetencji w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami, szczególnie w wieku podatnym na wpływy i uzależnienia. Potrzebna jest zatem rzetelna edukacja osób dorosłych, młodzieży i dzieci poprzez organizowanie konferencji, warsztatów, spotkań ze specjalistami, zajęć wyjazdowych,

[53] D. Siegel, *Burza w mózgu*, s. 85.
[54] A. Borucka, *Etyka w profilaktyce zachowań*, s. 5.

przeprowadzanie kampanii i akcji propagandowo-informacyjnych, czy też imprez popularyzujących różne aspekty zdrowia pod hasłem współdziałanie ku edukacji zdrowotnej. Konieczne jest również opracowanie działań profilaktycznych opartych na nowoczesnych, aktywizujących strategiach pracy i włączających w działania osoby stanowiące autorytety dla młodych ludzi. Jako przykład pragnę podać działania realizowane przez Młodzieżowych Liderów Profilaktyki, działających w szkołach i na terenie miasta, opisane przez Darię Rajdar-Marek.

> Liderzy w ramach programu realizują działania w swoich szkołach macierzystych, a także na terenie całego miasta. Ich aktywność cieszy się pozytywnym odbiorem ze strony rówieśników, a ze względu na ogromny stopień kreatywności działań, młodzi ludzie chętnie podejmują się uczestnictwa w nich. Poniżej omówione zostały rodzaje działań liderów profilaktyki[55]. Realizują działania zachęcające rówieśników do konstruktywnego spędzania wolnego czasu i promują zdrowy styl życia bez środków psychoaktywnych w różnych akcjach. Uświadamiają i zwracają uwagę na problem uzależnień oraz ich wpływ na organizm i funkcjonowanie człowieka organizując koncerty, podczas których treści utworów przestrzegają przez wszelkiego rodzaju zachowaniami ryzykownymi, często wykonawcy służą własnym przykładem i doświadczeniem. Organizują parady nawiązujące do życia bez używek i promujące zdrowy styl życia, turnieje sportowe, które stwarzają z kolei okazję do promowania sportu wolnego od używek, „konkursy miejskie" mające za zadanie sprawdzenie wiedzy oraz jej wymianę w ciekawej formie pomiędzy rówieśnikami, a także debaty poruszające temat dostępu do środków psychoaktywnych i uzależnień wśród młodzieży[56].

Pracujący na co dzień z dziećmi i młodzieżą nauczyciele, pedagodzy szkolni i psychologowie powinni mieć możliwość wyposażenia się w fachową wiedzę z zakresu opisywanej problematyki, ponieważ odpowiednio przygotowani mogą otoczyć kompleksową opieką oraz działaniem dzieci i młodzież. Czynnikami utrudniającymi podjęcie odpowiednich kroków jest często brak wiedzy na temat procedur interwencji oraz sposobów reagowania. Zadaniem dyrektorów szkół jest więc umożliwienie kadrze pedagogicznej dokształcanie się na specjalistycznych szkoleniach, kursach z zakresu profilaktyki uzależnień, aby mogli wyposażyć się w skrypt wiedzy i umiejętności do radzenia sobie w różnych sytuacjach. Konieczne jest również opracowywanie, aktualizowanie oraz konsekwentne realizowanie szkolnych programów profilaktycznych. Ich skuteczność powinna polegać na:

- dostarczaniu właściwej wiedzy z zakresu poruszanych zagadnień;
- opieraniu się na sprawdzonych strategiach zmniejszania (redukcji) czynników ryzyka bądź wzmacnianiu czynników chroniących (budowanie kompetencji osobistych i społecznych przydatnych w codziennym życiu);

[55] D. Rajda-Marek, *Działania młodzieżowych liderów profilaktyki*, s. 83-84.
[56] Tamże.

• uwzględnianiu wpływów zewnętrznych (szkoła, media, rówieśnicy) oraz wewnętrznych (przekonania, doświadczenia) na zachowanie i postawy uczniów;

• korygowaniu błędnych przekonań bądź braku wiedzy młodzieży na tematy związane z zachowaniami ryzykownymi czy uzależnieniami;

• wykorzystywaniu różnorodnych metod edukacyjnych (psychodrama, rzeźba, dyskusja, „burza mózgów"),

• dopasowaniu nie tylko do zadań programu, ale również do możliwości rozwojowych (intelektualnych czy emocjonalnych) uczestników;

• bazowaniu na odpowiednio przygotowanych (przeszkolonych) i zmotywowanych do działania realizatorach (edukatorach), dbających o jakość prowadzanych działań[57].

Ważną konkluzją pedagogiczną wynikającą z powyższej analizy problemu jest to, że

> skuteczność szkolnej edukacji zdrowotnej jest największa przy całościowym podejściu do zdrowia w szkole, gdy istnieje spójność między zapisaną polityką (programem) szkoły a codziennym jej funkcjonowaniem i organizacją, gdy uczniowie mogą praktykować to, czego się nauczyli[58].

Zatem, do jednych z najważniejszych zadań współczesnej organizacji jaką jest szkoła powinno być wyposażanie uczniów o różnym potencjale i możliwościach w zdolności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, z życiowymi wyzwaniami, w sytuacjach zmiany oraz kształtowanie u uczniów poczucia sprawstwa i samodzielności oraz odporności na stres i przeciwności losu. Aby efektywnie działać, realizować zadania i własny potencjał, istotna jest dbałość o rozwój kreatywności i innowacyjności uczniów, co przełoży się na budowanie dobrostanu zawodowego w przyszłości. Z przedstawionej powyżej analizy literatury wynika, że wiele problemów dzieci i młodzieży jest ze sobą powiązanych i prowadzi do zachowań ryzykownych (depresje, samobójstwa, nadużywanie substancji psychoaktywnych). Obecność i wsparcie, pomoc w odbudowie poczucia akceptacji i bezpieczeństwa ze strony najbliższego otoczenia jest konieczna i bezcenna. Aby metody działań profilaktycznych były skuteczne, powinny być kompleksowe i oparte na działaniach pomagających młodzieży w funkcjonowaniu osobistym, społecznym i zawodowym. Według K. Ostaszewskiego,

---

[57] K. Jakubczyk, *Rola i zadania współczesnej profilaktyki*, s. 291; Zob. również H. Rylke, T. Tuszewski, *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkołach*, Kielce 2004, s. 206-214; K. Ostaszewski, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2003, s. 239.

[58] B. Woynarowska, M. Sokołowska, *Czynniki w środowisku szkoły wspierające realizację edukacji zdrowotnej*, [w:] *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2012, s. 50.

strategie profilaktyczne nastawione na zmianę istotnych elementów środowiska szkolnego, w tym kultury szkoły, są bardziej skuteczne w zapobieganiu niepożądanym zachowaniom młodzieży niż strategie ukierunkowane na zmianę indywidualnych zachowań uczniów[59].

Wobec powyższego, można stwierdzić, iż w obliczu wzrastającej liczby zachowań trudnych, problemowych wśród dzieci i młodzieży oraz rosnącej fali zagrożeń dla ich rozwoju i funkcjonowania, realizowanie działań profilaktycznych we współczesnej szkole powinno mieć charakter zintegrowany z procesem kształcenia, a nie incydentalny, powinno stać się priorytetem na wszystkich etapach edukacji.

BIBLIOGRAFIA

American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM – 5)*, Washington APA 2013.

Borucka A., *Etyka w profilaktyce zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży*, Remedium, 2019, 9(313).

Dąbrowski K., *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Warszawa 1996.

Ejzenchart-Wojtkiewicz M., *Konflikty w szkole. Narkotyki w szkole*, Poznań 2015.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, tom VI, Warszawa 2007.

Gaś Z.B., *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1993.

Gaś Z.B., *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice 1999.

Gaś Z.B., *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Fundacja Masz Szansę, Lublin 2004.

GUS, *Zdrowie dzieci i młodzieży w Polsce w 2009r*.

Habrat B., *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania związane z używaniem substancji psychoaktywnych. Systemy diagnostyczne, klasyfikacje, terminologia,* Psychiatria, 2010, 7, 2.

https://5krokowdozdrowia.pl/problem-uzaleznien-wsrod-dzieci-i-mlodziezy/ [dostęp: 6.02.2020].

http://zobaczjestem.pl/uzaleznienia-uzaleznienia-dzieci-mlodziezy/ [dostęp: 6.02.2020].

Jakubczyk K., *Rola i zadania współczesnej profilaktyki – przyczynek do budowania szkolnych programów profilaktycznych*, Nauczyciel i Szkoła, 2015, 57, 1.

Jędrzejko M., Kowalewska A., *Uzależnienia – wybrane pojęcia i definicje*, [w:] *Współczesne teorie uzależnień od substancji psychoaktywnych*, red. M. Jędrzejko, Warszawa 2009.

Jędrzejko M.Z., Kowalski M., Rosik B. (red.), *Uzależnienia behawioralne. Wybrane aspekty,* Warszawa 2015.

Jędrzejko M.Z., Rosik B., Kowalski M., *Dlaczego i jak ludzie się uzależniają i co z tym dalej będzie*, [w:] *Uzależnienia behawioralne. Wybrane aspekty*, red. M.Z. Jędrzejko, M. Kowalski, B. Rosik, Pułtusk – Warszawa 2015.

Kania S., *Kształtowanie skryptu w kulturze szkoły a zapobieganie zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży – w kierunku profilaktyki pozytywnej*, Edukacyjna Analiza Transakcyjna, 2019, 8.

Koczurowska J., *Jaka profilaktyka w nadchodzącym wieku?*, Świat Problemów, 1999, 12.

[59] K. Ostaszewski, *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*, Edukacja, 2014, 1(126), s. 23.

Komorowska M., *Mózgowy układ nagrody w uzależnieniach od substancji i czynności,* Remedium, 2019, 7-8(312).
Kosek-Nita B., *Problem alkoholizmu wśród młodzieży szkolnej a możliwości oddziaływań profilaktycznych*, Chowanna, 2000, 1.
Krajowe Biuro do spraw Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2016 https://www.kbpn.gov.pl/profilaktyka.htm?id=104890
Mazur J., Woynarowska B., *Nastolatki o swoim zdrowiu. Wyniki badań HBSC 2018*, Remedium, 2019, 10(314).
Nawrot D., *Edukacja i szkoła w kształtowaniu kompetencji uczniów do rynku pracy – między teorią a praktyką*, Problemy Profesjologii, 2007, 1.
Ogonowska A., *Uzależnienia medialne. Uwarunkowanie, leczenie, profilaktyka*, Kraków 2018.
Ostaszewski K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2003.
Ostaszewski K., *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów,* Edukacja, 2014, 1(126).
Paszkiewicz A., *Nowe oblicza uzależnień*, Scientific Bulletin of Chełm, Section of Pedagogy, 2016, 2.
Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2012.
Rajda-Marek D., *Działania młodzieżowych liderów profilaktyki jako nowa forma zapobiegania uzależnieniom w szkołach*, [w:] *Nowe konteksty w nauce XXI wieku,* red. A. Krzysztofek, A. Borcuch, Kielce 2019.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach wychowawczych systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii, DZU. poz. 1249.
Rylke H., Tuszewski T., *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkołach*, Kielce 2004.
Saunders J.B., *Subsance dependence and non-dependence in the Diagnostic and Statistical Manual Disorder (DSM) and the International Classyfication of Diseases (IDC) can an identical caoceptualization be achieved?* Addiction, 2006, 101.
Sęk H., *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa 2005.
Siegel D., *Burza w mózgu nastolatka. Potencjał okresu dorastania*, Podkowa Leśna 2016.
Skłodowski H., *Psychologiczne wyzwania kryzysu*, Przedsiębiorczość i Zarządzanie, 2010, XI.
Samochowiec A., Chęć M., Kołodziej Ł., Samochowiec J., *Zaburzenia używania alkoholu: Czy nowe kryteria diagnostyczne implikują zmianę strategii terapeutycznych?* Alkoholizm i Narkomania, 2015, 28.
Woynarowska B., Sokołowska M., *Czynniki w środowisku szkoły wspierające realizację edukacji zdrowotnej*, [w:] *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2012.

Katarzyna Tomaszek
ORCID 0000-0001-7019-5403

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ZAANGAŻOWANIE W AKTYWNOŚCI SZKOLNE A FUNKCJONOWANIE W ROLI UCZNIA – WYNIKI BADAŃ PRZEPROWADZONYCH NA GRUPIE MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ

Abstract. Tomaszek Katarzyna, *Zaangażowanie w aktywności szkolne a funkcjonowanie w roli ucznia – wyniki badań przeprowadzonych na grupie młodzieży gimnazjalnej* [Student School Engagement and School Functioning – A Study Conducted Among Secondary School Pupils]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 173-200. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.12

Student school engagement is a multi-dimensional meta-construct describing identification and sense of belonging with school environment, an acceptance of the goals of schooling and students' mental investment of physical and psychical energy into academic work and school life. The study aims to investigate the main predictors of student school engagement in the area of pupils' school functioning. The participants were 291 secondary school children aged between 12 and 15 years. A stepwise multiple regression analysis indicated that the most important predictors of student school engagement are the time spent learning, subjective declaration about school performance, school type (private Catholic school), and quality of family and peer relations. Those variables explain 20% of the variance in the Global Student School Engagement level.

Key words: student school engagement, education, school achievements, secondary school student

Wprowadzenie

W ostatnich latach wiele badań naukowych koncentruje się na poszukiwaniu kluczowych czynników, sprzyjających osiąganiu przez uczniów szeroko rozumianego sukcesu edukacyjnego. Podkreśla się przy tym, że istotne znaczenie mają tutaj nie tylko charakterystyki samego ucznia, czyli jego zaso-

by psychiczne (m.in. cechy jego osobowości, poziom zdolności poznawczych, zainteresowania, umiejętność radzenia sobie ze stresem szkolnym, subiektywne poczucie posiadania wysokich kompetencji szkolnych i zaangażowanie w podejmowane aktywności oraz umiejętność korzystania z różnych źródeł wsparcia). W grupie czynników sprzyjających osiągnięciom edukacyjnym wymienia się też cechy środowiska życia ucznia (szkolnego i rodzinnego, tj. umiejętności nauczyciela – wsparcie informacyjne, udzielanie informacji zwrotnych i jasność instrukcji), klimat szkoły i wrażliwość nauczyciela na potrzeby uczniów (wsparcie emocjonalne), cechy organizacyjne placówek oświatowych, wyposażenie placówki w nowoczesne technologie informacyjne i pomoce dydaktyczne, jakość relacji szkolnych i rodzinnych – relacji bezpośrednich twarzą w twarz[1]. Coraz częściej wskazuje się również na istotne znaczenie dopasowywania wymagań stawianych uczniom do ich zmieniających się potrzeb rozwojowych i aktualnych możliwości[2]. Psychologowie, pedagodzy oraz nauczyciele pracujący z dziećmi i młodzieżą zwracają uwagę na konieczność tworzenia programów mających na celu zwiększanie integracji młodych ludzi z szeroko rozumianym środowiskiem szkolnym. Szereg prac poświęconych edukacji zawiera *implicite*, lub sformułowany w sposób bezpośredni, postulat, by w ramach kształcenia nauczycieli trenować u nich umiejętność wypracowywania strategii bazujących na kreowaniu współpracującego i wspierającego środowiska klasowego/szkolnego oraz stawiać adekwatne dla ucznia wymagania (postrzegane przez ucznia jako wysokie, ale również osiągalne/dostępne standardy)[3]. Analizy dotyczące relacji między cechami osobowości a wyznacznikami jakości życia uczniów, to jest zaangażowanie, wypalenie i nuda w obszarze aktywności szkolnych, wskazują, że w tych wymiarach największe znaczenie odgrywa subiektywna potrzeba satysfakcji[4]. W świetle badań warunkiem koniecznym dla minimalizowania poziomu wypalenia i nudy uczniów (i tym samym podnoszenia poziomu ich

---

[1] M.J. Corso i in., *Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom*, American Secondary Education 2013, 41(3), s. 50-61; B.K. Hamre i in., *Evidence for general and domain specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development*, Child Development, 2014, 85, s. 1257-1274; L.E. Sandilos i in., *Structural Validity of CLASS K–3 in Primary Grades: Testing Alternative Models*, School Psychology Quarterly, 2016, 12, s. 1-14; B. Jensen, R.M. Arauz, R.A. Zepeda, *Equitable teaching for returnee children in Mexico*, Sinèctica revista electrónica de education, 2017, 48, s. 1-20.

[2] C.E. Hazel, G.E. Vazirabadi, J. Gallagher, *Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students: Validation ofthe Student School Engagement Measure*, Psychology in the Schools, 2013, 0, s. 1-16; C.E. Hazel i in., *Evidence of Convergent and Discriminant Validity of the Student School Engagement Measure*, Psychological Assessment, 2014, 26, 3, s. 806-814.

[3] T.M. Akey, *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*, New York 2006.

[4] C. Sulea i in., *Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits*, Learning and Individual Differences, 2015, 42, s. 132-138.

zaangażowania) jest zaspokajanie ich potrzeb autonomii, więzi i kompetencji. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Jacquelynne Eccles:

> wybory związane z kształceniem, zawodem i innymi sferami osiągnięć ściśle zależą od dwóch rodzajów przekonań jednostki – oczekiwania sukcesu i ważności lub wartości, którą jednostka przypisuje różnym dostępnym opcjom[5].

Jednym z kluczowych konstruktów, wskazywanych przez badaczy za czynnik wspierający budowanie pozytywnych relacji z otoczeniem, predykator sukcesów edukacyjnych i życiowych oraz czynnik chroniący młodego człowieka przed syndromem wypalenia szkolnego i rezygnacji z dalszej edukacji, jest zaangażowanie uczniów w aktywności szkolne[6]. W ujęciu Maslach osoby zaangażowane prezentują zachowania pełne energii, wykazują gotowość do współpracy z innymi oraz silne przeświadczenie o własnej skuteczności[7]. Zwraca się tu uwagę na fakt, że zaangażowanie ucznia odzwierciedla jego dobre psychologiczne przystosowanie do wymagań środowiska szkolnego[8]. Zdaniem Helen Marks[9], w kontekście edukacyjnym zmienna ta łączy w sobie różne psychiczne procesy wydatkowane na prace szkolne, to jest kierowanie uwagi, inwestowanie energii oraz wysiłek wkładany w realizację zadań. W literaturze funkcjonuje wiele definicji omawianego zagadnienia, akcentujących inny jego aspekt. Stąd, zaangażowanie rozumiane być może jako: zespół zachowań ucznia w szkole; dyspozycja ucznia do osiągania sukcesów szkolnych i identyfikacji ze środowiskiem szkolnym; stan psychiczny, czy też jako proces[10]. Prezentowany przez ucznia stopień angażowania się w aktywności szkolne podlega nieustannym fluktuacjom. Dynamika ta wynika z szeregu czynników sytuacyjnych, na przykład jakość nauczania, stopień trudności zadań, poziom autonomii uczniów podczas lekcji, zbieżność zainteresowań ucznia z programem nauczania[11]. Analizując dotychczasowe

---

[5] J. Eccles, *Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices*, [w:] *Handbook of Competence and Motivation,* red. A.J. Elliot, C.S. Dweck, New York – London 2007, s. 105.

[6] E. Ouweneel, *BUILDING TOWARDS ENGAGEMENT: An individual perspective*, Oostburg 2011; K. Tomaszek, *Wielowymiarowość zaangażowania uczniów w aktywności szkolne*, Psychologia Rozwojowa, 2017, 22, 1, s. 29-45.

[7] S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań,* Lublin 2009.

[8] S. Tucholska, *Zaangażowanie szkolne uczniów i jego korelaty*, [w:] *Dalej w tę samą stronę,* red. I. Ulfik-Jaworska, A. Gała, Lublin 2012, s. 271- 281.

[9] H.M. Marks, *Student engagement in instructional activity: patterns in elementary, middle and high school years*, American Educational Research Journal, 2000, 37, s. 153-184.

[10] K. Tomaszek, *Wielowymiarowość zaangażowania uczniów w aktywności szkolne*, s. 29-45.

[11] J. Reeve, Ch.M. Tseng, *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*, Contemporary Educational Psychology, 2011, 36, s. 257-267; E. Skinner i in., *Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?* Journal of Educational Psychology, 2008, 100(4), s. 765-781.

ujęcia tego zjawiska, warto zwrócić uwagę na propozycję Hazel, Vazirabadi i Gallagher[12]. Autorzy ci definiują zaangażowanie uczniów w aktywności szkolne jako wielowymiarowy metakonstrukt, odzwierciedlający identyfikację i poczucie więzi ze społecznością szkolną, akceptację wartości szkolnych, stopień inwestowania przez ucznia całokształtu energii psychicznej i fizycznej, przeznaczanej przez niego na realizację obowiązków szkolnych (opanowanie i zrozumienie wiedzy) oraz udział w życiu szkolnym[13]. W modelu zaproponowanym przez Hazel, Vazirabadi i Gallagher[14] zmienna ta składa się z trzech wymiarów: 1. *Aspiracje* definiowane jako zainteresowanie nauką i inwestowanie w edukację; docenianie znaczenia i wartości nauki w życiu aktualnym i przyszłym (wartość utylitarna wiedzy). 2. *Przynależność* definiowana jako identyfikowanie się ucznia z wartościami preferowanymi w szkole oraz pozytywne związki z dorosłymi i rówieśnikami ze szkoły. 3. *Produktywność* definiowana jako wysiłek (fizyczny i psychiczny) wkładany w naukę, wytrwałość w opanowywaniu wiedzy, koncentracja na zadaniach szkolnych oraz chęć pracy nad realizacją zadań edukacyjnych.

Znaczny wzrost popularności badań nad zaangażowaniem w kontekście edukacyjnym w dużej mierze wynika z faktu, że niski poziom tej zmiennej łączy się ze słabym funkcjonowaniem dziecka w roli ucznia, to jest trudności w nauce; oszukiwanie na sprawdzianach; częste wagarowanie; bierność na lekcjach; doświadczanie nudy podczas zajęć; brak szacunku dla autorytetów; zachowania buntownicze w stosunku do nauczyciela i kolegów; słabe relacje w środowisku szkolnym; niepokój i depresyjność; alienacja szkolna; wypalenie szkolne; rezygnacja z dalszej edukacji[15]. Warto zwrócić uwagę na stosunkowo nowe, niepokojące zjawisko obserwowane we współczesnej szkole, na które w stopniu szczególnym są narażeni uczniowie silnie zaangażowani – to jest syndrom wypalenia szkolnego[16]. Stan ten jest efektem doświadczania przez ucznia długotrwałego i chronicznego stresu szkolnego,

---

[12] C.E. Hazel, G.E. Vazirabadi, J. Gallagher, *Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students*, s. 1-16.

[13] K. Tomaszek, *Pomiar zaangażowania uczniów w aktywności szkolne – wyniki badań pilotażowych nad polską adaptacją skali SSEM*, Polskie Forum Psychologiczne, 2020, 1.

[14] C.E. Hazel, G.E. Vazirabadi, J. Gallagher, *Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students*, s. 1-16.

[15] E.A. Skinner, M.J. Belmont, *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*, Journal of Educational Psychology, 1993, 85(4), s. 571-581; I. Archambault i in., *Student engagement and its relationship with early high school dropout*, Journal of Adolescence, 2009, 32, s. 651-670; J. Fredricks, P.C. Blumenfeld, A.H. Paris, *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*, Review of Educational Research, 2004, 74, 1, s. 59-109; F.H. Veiga i in., *Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities*, International Perspectives of Psychology and Education, 2014, s. 38-57.

[16] K. Tomaszek, *Wypalenie szkolne – nowe wyzwanie dla nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel: między etosem a presją rzeczywistości. Teoria, praktyka, codzienność*, red. S. Kowal, Kraków 2015, s. 105-118.

w efekcie którego wyczerpaniu ulegają zasoby osobiste ucznia[17]. Przeciążenie psychiczne obowiązkami szkolnymi ujawnia się w postaci utraty chęci do działania, odczuwania ogólnego i chronicznego uczucia zmęczenia, braku naturalnej energii (wymiar behawioralny); poczucia anhedonii, wzmożonej drażliwości i impulsywność, poczucia porażki i niezadowolenia z własnych osiągnięć, przekonanie o własnym braku kompetencji i „byciu" gorszym od swoich kolegów (wymiar emocjonalny i intrapersonalny); depersonalizacja w postaci dystansowania się, obojętności, cynizmu, pogardy wobec nauczycieli i kolegów z klasy (wymiar interpersonalny)[18]. Brak poczucia więzi ze środowiskiem szkolnym (brak zaangażowania szkolnego) wiąże się ponadto z prezentowaniem szeregu zachowań problemowych i ryzykownych, to jest zachowania agresywne i przemocowe (agresja instrumentalna w postaci niszczenia mienia szkoły oraz agresja interpersonalna skierowana na nauczycieli i rówieśników), angażowanie się w grupy destrukcyjne (gangi szkolne), łamanie prawa[19]. Uczniowie niezaangażowani częściej są uzależnieni od substancji psychoaktywnych (alkohol, tytoń, narkotyki), częściej podejmują ryzykowne kontakty seksualne, częściej prezentują zachowania mogące zagrozić ich bezpieczeństwu (większy odsetek wiktymizacji w tej grupie uczniów)[20]. Wysokie zaangażowanie szkolne jest uznawane za czynnik ochronny przed tendencjami samobójczymi oraz zjawiskiem ryzykownym dla życia, to jest „piciem do upadłego" (*binge drinking*)[21].

Aktualność omawianego zagadnienia potwierdza znaczny odsetek uczniów niezaangażowanych. W badaniach Klem i Connell oraz w badaniach Yazzie-Mintz objawy chronicznego braku zaangażowania szkolnego dotyczyły od 40 do 60% młodzieży[22]. Corso, Bundick, Quaglia i Haywood[23]

---

[17] P.D. Parker, K. Salmela-Aro, *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*, Learning and Individual Differences, 2011, 21(2), s. 244-248; K. Salmela-Aro, K. Upadyaya, *School burnout and engagement in the context of demands–resources model*, British Journal of Educational Psychology, 2014, 84, s. 137-151.

[18] W.B. Schaufeli i in., *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*, Journal of Cross-Cultural Psychology, 2002, 33, s. 464-481; K. Salmela-Aro i in., *School Burnout Inventory*, Europan Journal of Psychological Assesment, 2009, 25(1), s. 48-57; S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli.*

[19] R.P. Ang i in., *The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership*, Journal of Adolescence, 2015, 41, s. 148-156.

[20] M. Dolzan i in., *The effect of School Engagement on Health Risk Behaviors among High School Students: Testing the Mediating Role of Self Efficacy*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015, 205, s. 608-613.

[21] A. Springer i in., *Supportive social relationships and adolescent health risk behavior among secondary school students in El Salvador*, Social Science & Medicine, 2006, 2(7), s. 1628-1640.

[22] M.T. Wang, J.S. Eccles, *Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success*, Journal of Research on Adolescence, 2011, 22(1), s. 31-39.

[23] M.J. Corso i in., *Where Student, Teacher, and Content Meet*, s. 50-61.

uważają, że więcej niż połowa licealistów uznaje szkołę za miejsce, w którym doświadczają jedynie nudy i do którego nie chcieliby już uczęszczać. Stosunkowo niewielka liczba badań na gruncie polskim nad tym zjawiskiem i jego znaczeniem dla prawidłowego funkcjonowania młodych ludzi potwierdza zasadność badań w tym obszarze.

Cel pracy i hipotezy badawcze

Referowane badania są częścią szerszego projektu badawczego, którego celem była adaptacja do warunków polskich skali: Zaangażowania uczniów w aktywności szkolne. W ramach badań młodzież wypełniała ankietę personalną oraz zestaw metod, to jest Skalę Zaangażowania uczniów w aktywności szkolne (SSEM – wersja pilotażowa), skalę wypalenia szkolnego (ESSBS), Test Poczucia Alienacji (PA) Kmiecik – Baran. Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie: jakie obszary funkcjonowania ucznia mają największe znaczenie dla poziomu jego zaangażowania w aktywności szkolne. W projekcie uwzględniono subiektywne oceny dokonywane przez uczniów dotyczące wybranych wskaźników ich funkcjonowania szkolnego, to jest wypełnianie roli ucznia (odpowiedź na pytania: jakim jesteś uczniem i jakie są Twoje wyniki w nauce w porównaniu z poprzednimi latami), ilość czasu poświęcanego na naukę, typ szkoły do której uczęszcza młodzież (prywatna *vs* publiczna) oraz jakość relacji rodzinnych i rówieśniczych w klasie (odpowiedź na pytania: jak oceniłbyś Twoje relacje w rodzinie; jak oceniłbyś Twoje relacje z kolegami, koleżankami w klasie). Pomiar zaangażowania uczniów w aktywności szkolne został dokonany na bazie polskiej wersji skali SSEM, autorstwa Cynthii Hazel w adaptacji K. Tomaszek[24]. Na bazie dotychczasowych wyników badań postawiono kilka hipotez badawczych:

1. Dziewczęta są bardziej zaangażowane w aktywności szkolne niż chłopcy.
2. Poziom zaangażowania szkolnego jest niższy u uczniów znajdujących się na wyższych etapach edukacyjnych.
3. Typ szkoły do której uczęszcza młodzież (katolicka, powszechna) różnicuje grupy pod względem poziomu zaangażowania.
4. W grupie uczniów deklarujących przeciętne i słabe wyniki w nauce poziom zaangażowania szkolnego będzie niższy, niż w grupie uczniów deklarujących wysokie wyniki w nauce.
5. W grupie uczniów deklarujących mniejszą ilość czasu poświęcanego na naukę wskaźniki zaangażowania w aktywności szkolne *będą najniższe*.
6. Poziom zaangażowania w aktywności szkolne jest wyższy w grupie uczniów deklarujących wysoką jakość relacji rówieśniczych i rodzinnych.

[24] K. Tomaszek, *Pomiar zaangażowania uczniów w aktywności szkolne – wyniki badań pilotażowych nad polską adaptacją skali SSEM.*

Procedura badania i opis metod

Badania były prowadzone na przełomie 2016 i 2017 roku. Po uzyskaniu zgody na ich przeprowadzenie od dyrekcji szkół oraz rodziców osób badanych (zgody pisemne), młodzież otrzymała zestawy metod do wypełnienia. Z uwagi na liczbę analizowanych zmiennych młodzież podzielono na trzy grupy, z których każda otrzymała inny zestaw metod: Grupa 1. Ankieta personalna, Skala SSEM (95 osób, gimnazjum prywatne katolickie); Grupa 2. Ankieta personalna, Skala SSEM, Skala ESSBS, Test PA (109 osób, gimnazjum publiczne przeznaczone do likwidacji z uwagi na reformę systemu edukacji); Grupa 3. Ankieta personalna, Skala SSEM, Test PA (87 osób, gimnazjum publiczne mające istnieć po reformie systemu edukacji). Średnio badanie każdym zestawem trwało około 20 minut. Dalsza procedura obejmowała analizę statystyczną otrzymanych danych. W badaniach wzięło udział 291 gimnazjalistów w wieku od 12 do 15 r.ż. (M = 13,81, SD = 0,794), w tym 160 kobiet (55% badanych) oraz 131 mężczyzn (45% badanych). Przebadana młodzież uczęszczała do trzech szkół gimnazjalnych (I klasa gimnazjum – 91 osób; II klasa gimnazjum – 139 osób; III klasa gimnazjum – 61 osób). Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i nieodpłatne. Po zebraniu danych zostały one poddane analizom statystycznym.

Narzędzia badawcze

Skala Zaangażowania uczniów w aktywności szkole (Student School Engagement Measurment, SSEM) składa się z 22 itemów. Badany odpowiada na 10-stopniowej skali Likerta od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam do 10 – zdecydowanie się zgadzam. Skala pozwala na obliczenie ogólnego poziomu zaangażowania oraz trzech jego komponentów, to jest *Aspiracje* (A) (4 pytania, np. *Zależy mi na odnoszeniu sukcesów w pracy, w szkole*); Przynależność (B) (6 pytań, np. *Myślę, że mogę się wiele nauczyć od moich nauczycieli*) i Produktywność (P) (12 pytań, np. *Gdy odrabiam pracę domową staram się zrozumieć to, czego w danej chwili się uczę*). Im wyższy wynik w skali, tym wyższe wskaźniki zaangażowania ucznia. Rzetelność dla całej skali wyniosła α = 0,89. Obliczone współczynniki α Cronbacha dla podskal wyniosły kolejno: 0,76 (A), 0,81 (B), 0,84 (P).

Ankieta Personalna (K. Tomaszek) dotycząca zmiennych socjodemograficznych, to jest: płeć, wiek, status socjoekonomiczny, charakterystyki dotyczące funkcjonowania szkolnego, to jest (a) czas poświęcany na naukę w ciągu dnia, (b) subiektywna ocena wypełniania roli ucznia, (c) uzyskiwane wyniki w nauce. Młodzież była również pytana o jakość relacji rodzinnych i rówieśniczych.

Wyniki

W celu sprawdzenia, czy poziom zaangażowania uczniów jest różny w zależności od płci osób badanych zastosowano test T studenta (tab. 1).

Tabela 1

Porównanie poziomu zaangażowania w aktywności szkolne dziewcząt i chłopców

Nazwa skali	Dziewczęta (N = 160)		Chłopcy (N = 131)		t	p
	M	SD	M	SD		
Produktywność (P)	84,23	17,38	79,06	16,88	-2,554	0,011
Przynależność (B)	39,49	11,07	40,00	9,87	0,413	ni
Aspiracje (A)	34,93	5,76	32,88	6,84	-2,771	0,006
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	158,64	29,53	151,94	26,65	-2,010	0,045

Źródło: badanie własne.

Uzyskane dane wskazują, że dziewczęta prezentują wyższy poziom ogólnego zaangażowania w aktywności szkolne oraz produktywności i aspiracji. Poziom przynależności nie różnicuje grup między sobą.

Zastosowanie analizy wariancji ANOVA i testów *post hoc* pozwoliło na sprawdzenie, czy poziom zaangażowania uczniów różni się na kolejnych etapach edukacyjnych. Zgodnie z danymi zamieszczonymi w tabeli 2, najwyższy poziom zaangażowania w aktywności szkolne prezentuje młodzież z klas I gimnazjum. Dane wskazują na istotnie wyższe wskaźniki ogólnego poziomu zaangażowania oraz przynależności i produktywności w stosunku do młodzieży gimnazjalnej z klas II i III. W świetle uzyskanych wyników gimnazjaliści nie różnili się pod względem poziomu aspiracji. Warto dodać, że młodzież z klas II i III prezentuje zbliżony poziom zaangażowania.

W dalszej kolejności sprawdzono czy typ szkoły, do jakiej uczęszcza młodzież, różni grupy między sobą pod względem poziom zaangażowania uczniów. W celu odpowiedzi na to pytanie badawcze młodzież została podzielona na trzy grupy: Grupa 1. Gimnazjum prywatne katolickie; Grupa 2. Gimnazjum publiczne przeznaczone do likwidacji z uwagi na reformę systemu edukacji; Grupa 3. Gimnazjum publiczne mające istnieć po reformie systemu edukacji. Wyniki analiz porównawczych wskazują, że młodzież z katolickiej prywatnej placówki uzyskała istotnie wyższe wskaźniki w skali Przynależność (w stosunku do pozostałych placówek) oraz wyższy wynik

ogólny zaangażowania uczniów w stosunku do gimnazjum publicznego mającego istnieć po reformie systemu edukacji.

Tabela 2

Porównanie poziomu zaangażowania uczniów w aktywności szkolnej młodzieży z klas I, II i III gimnazjum

Nazwa skali	I klasa gimnazjum (N = 91)		II klasa gimnazjum (N = 139)		III klasa gimnazjum (N = 61)		F	p	Post hoc Test Tuckeya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD			
Produktywność (P)	87,02	16,98	79,35	17,45	80,08	16,08	6,029	0,003	1-2,3
Przynależność (B)	42,73	9,75	38,39	10,89	38,26	10,02	5,574	0,004	1-2,3
Aspiracje (A)	34,24	7,27	33,73	6,16	34,26	5,25	0,240	0,787	–
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	163,99	29,69	151,47	27,74	152,61	25,61	5,971	0,003	1-2,3

Źródło: badanie własne.

Tabela 3

Typ szkoły (prywatna *vs* publiczna) a poziom zaangażowania uczniów w aktywności szkolne

Nazwa skali	1. Gimnazjum prywatne katolickie (N = 95)		2. Gimnazjum publiczne przeznaczone do likwidacji (N = 109)		3. Gimnazjum publiczne mające istnieć po reformie edukacji (N = 87)		F	p	Post hoc Test Tuckeya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD			
Produktywność (P)	84,79	15,64	80,90	17,09	80,00	19,06	2,042	0,132	–
Przynależność (B)	43,15	10,01	38,50	10,74	37,51	9,99	8,071	0,0004	1-2,3
Aspiracje (A)	34,39	6,84	33,83	5,89	33,79	6,37	0,261	0,770	–
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	162,33	26,08	153,23	27,67	151,30	30,70	4,124	0,017	1-3

Źródło: badanie własne.

Dalsze analizy dotyczyły odpowiedzi na pytanie, czy deklarowane wskaźniki funkcjonowania w roli ucznia różnicują grupę pod względem poziomu zaangażowania w aktywności szkolne. W pierwszej kolejności sprawdzono różnice między uczniami, którzy w swojej subiektywnej ocenie uznają siebie za uczniów bardzo dobrych i dobrych (Grupa 1) oraz tych, którzy uznali siebie za przeciętnych i słabych (Grupa 2). W świetle uzyskanych danych prawie wszystkie wskaźniki różnicowały grupy między sobą na poziomie istotnym. Grupa deklarująca wyższą subiektywną ocenę w zakresie uzyskiwanych wyników w szkole cechowała się wyższym ogólnym zaangażowaniem oraz wyższą produktywnością i aspiracjami. Poziom przynależności nie różnicował obu grup między sobą.

Tabela 4

Zaangażowanie w aktywności szkolne a deklarowane wypełnianie roli ucznia

Nazwa skali	Gr. 1. bardzo dobry i dobry uczeń (N = 160)		Gr. 2. przeciętny i bardzo słaby uczeń (N = 131)		t	p
	M	SD	M	SD		
Produktywność (P)	84,99	17,19	78,12	16,78	-3,429	0,0007
Przynależność (B)	40,39	10,16	38,89	10,95	-1,210	0,227
Aspiracje (A)	35,00	5,93	32,79	6,63	-3,004	0,0029
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	160,39	27,61	149,80	28,41	-3,212	0,0015

Źródło: badanie własne.

W ramach analiz sprawdzono ponadto, czy istnieją różnice między uczniami, u których na przestrzeni ich kariery edukacyjnej zmieniał się (obniżał lub podwyższał) poziom osiągnięć szkolnych. Wyniki zamieszczone w tabeli 5 wskazują, że ogólny poziom zaangażowania szkolnego istotnie rożni się w grupie uczniów deklarujących coraz wyższe wyniki w nauce od tych, którzy deklarują coraz niższe wyniki. Dane wskazują też, że grupa uczniów deklarująca spadek osiągnięć szkolnych, w kolejnych etapach edukacji uzyskała istotnie niższe wskaźniki zaangażowania w aktywności szkolne w wymiarze Produktywność, niż uczniowie mający coraz większe sukcesy edukacyjne, oraz deklarujący brak zmian w tym obszarze funkcjonowania szkolnego.

Tabela 5

Zaangażowanie w aktywności szkolne a deklarowane wyniki w nauce

Nazwa skali	Gr. 1. coraz lepsze wyniki w nauce (N = 63)		Gr. 2. coraz gorsze wyniki w nauce (N = 71)		Gr. 3. taki sam poziom wyników w nauce (N = 157)		F	p	Post hoc Test Tuckeya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD			
Produktywność (P)	85,14	18,12	76,62	16,58	82,99	16,90	4,838	0,009	1-2, 2-3
Przynależność (B)	41,78	10,73	37,83	11,57	39,75	9,84	2,369	0,095	–
Aspiracje (A)	34,62	6,22	33,35	6,77	34,05	6,20	0,674	0,510	–
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	161,54	29,64	147,80	28,41	156,78	27,33	4,279	0,015	1-2

Źródło: badanie własne.

Prowadzone analizy dotyczyły również czasu poświęcanego na naukę. W świetle uzyskanych danych grupa uczniów deklarujących, że uczą się najkrócej (tj. do 1 godziny dziennie) uzyskała najniższe wskaźniki zaangażowania szkolnego (istotnie niższy poziom ogólnego zaangażowania szkolnego, produktywności i aspiracji w porównaniu z pozostałymi grupami). Nie odnotowano jednocześnie istotnych różnic między grupami w zakresie poziomu przynależności.

Tabela 6

Zaangażowanie w aktywności szkolne a deklarowany czas poświęcany na naukę

Nazwa skali	Grupa 1. Do 1 godz./ dzień (N = 71)		Grupa 2. Do 2 godz./ dzień (N = 93)		Grupa 3. Do 3 godz./ dzień (N = 77)		Grupa 4. Więcej niż 3 godz./ dzień (N = 50)		F	p	Post hoc Test Tuckeya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Produktywność (P)	71,14	17,26	81	15,09	87,82	14,95	89,74	16,99	18,45	0,0001	1-2,3,4, 2-3,4

Przynależność (B)	38,49	11,79	40,09	9,13	40,56	10,18	39,48	11,69	58,8	0,53	–
Aspiracje (A)	31,1	7,74	34,68	4,93	35,78	4,34	34,14	7,71	7,859	0,00001	1-2,3,4
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	140,73	29,97	155,76	23,77	164,16	25,39	163,36	30,64	11,097	0,00001	1-2,3,4

Źródło: badanie własne.

Ostatnia hipoteza dotyczyła różnic w poziomie zaangażowania uczniów w zależności od subiektywnej oceny jakości relacji społecznych (rówieśniczych i rodzinnych). Porównanie grup zróżnicowanych pod względem jakości relacji dokonano z zastosowaniem testu t studenta. Wyniki tych analiz zamieszczone zostały w tabelach 7 i 8. W świetle uzyskanych danych poprawny wydaje się wniosek, że środowisko klasowe i rodzinne odgrywają bardzo istotną rolę w generowaniu i podtrzymywaniu zaangażowania w aktywności szkolne (prawie wszystkie różnice są istotne). Wyniki zamieszczone w tabeli 7 wskazują, że ogólny poziom zaangażowania oraz wymiary produktywność i przynależność są istotnie wyższe w grupie uczniów, którzy lepiej oceniają swoje relacje z rówieśnikami z klasy (oceny typu mam bardzo bliskie relacje z kolegami, koleżankami z klasy). Poziom aspiracji nie różnicował grup między sobą.

Tabela 7

Zaangażowanie w aktywności szkolne a jakość relacji rówieśniczych

Nazwa skali	Bardzo bliskie relacje z rówieśnikami (N = 182)		Poprawne lub bardzo słabe relacje z rówieśnikami (N = 109)		t	p
	M	SD	M	SD		
Produktywność (P)	85,48	16,95	75,92	16,32	4,725	0,000004
Przynależność (B)	40,89	10,67	37,76	10,04	2,475	0,014
Aspiracje (A)	34,49	5,90	33,19	6,97	1,694	0,091
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	160,86	28,28	146,87	26,55	4,179	0,00004

Źródło: badanie własne.

W tabeli 8 zamieszczono wyniki analiz dotyczących jakości posiadanych przez uczniów relacji rodzinnych. Młodzież oceniająca swoje relacje w rodzinie jako bardzo bliskie uzyskała istotnie wyższe wskaźniki zaangażowania szkolnego, niż osoby mające poprawne i słabe relacje. Wniosek taki nie dotyczy wymiaru produktywność, w którym nie odnotowano istotnych różnic między grupami.

Tabela 8

Wypalenie szkolne a jakość relacji rodzinnych

Nazwa skali	Bardzo bliskie relacje z rówieśnikami (N = 210)		Poprawne lub bardzo słabe relacje z rówieśnikami (N = 81)		t	p
	M	SD	M	SD		
Produktywność (P)	82,59	17,34	80,12	17,26	1,087	0,278
Przynależność (B)	41,01	9,65	36,37	11,95	3,431	0,0007
Aspiracje (A)	34,72	5,68	32,14	7,52	3,169	0,002
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	158,32	26,94	148,63	31,04	2,633	0,009

Źródło: badanie własne.

Zaangażowanie uczniów w aktywności szkolne podlega dynamicznym zmianom. Zazwyczaj poziom tej zmiennej spada wraz z przechodzeniem ucznia na coraz wyższe etapy edukacyjne[25]. W świetle danych najbardziej zaangażowane w aktywności szkolne są dzieci ze szkół podstawowych, a najmniej uczniowie ze szkół licealnych[26]. Niektóre statystyki wskazują, że objawy chronicznego braku zaangażowania szkolnego, to jest niski poziom angażowania się w życie szkolne, deprecjacja znaczenia szkoły, apatia i wycofanie w relacjach szkolnych dotyczy od 40 do 60% młodzieży[27]. Badacze zwracają uwagę, że na różnych etapach edukacji, uczeń oscyluje od postawy silnie zaangażowanej do postawy wskazującej na brak zaangażowania[28]. Pro-

[25] J.S. Eccles, *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*, [w:] *Handbook of adolescent psychology,* red. R.M. Lerner, L. Steinberg, Hoboken, NJ 2004, s. 125-153.

[26] J. Fredricks i in., *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments,* Greensboro 2011.

[27] M.T. Wang, J.S. Eccles, *Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School*, s. 31-39.

[28] J. Burns i in., *Preventing Youth Disengagement and Promoting Engagement*, Australian Research Alliance for Children & Youth, 2008.

ces ten może obejmować wszystkie obszary funkcjonowania ucznia, albo też dotyczyć tylko niektórych jego elementów, na przykład nabywania wiedzy w zakresie konkretnego przedmiotu, poczucia więzi ze szkołą i identyfikacja z nią, relacji z nauczycielem, relacji z kolegami z klasy, czy korzystania ze wsparcia rodziny[29]. Z tej przyczyny ważne wydaje się poszukiwanie czynników wzmacniających poziom zaangażowania szkolnego w grupie młodzieży. W celu określenia, które zmienne odgrywają największą rolę w genezie i podtrzymywaniu postawy zaangażowania w aktywności szkolne u młodzieży gimnazjalnej przeprowadzono krokową regresję wielokrotną. Wyniki tej statystyki umieszczono w tabeli 9.

Tabela 9

Wyniki krokowej regresji wielokrotnej

Zmienne	Ogólny poziom zaangażowania w aktywności szkolne					
	cała grupa		dziewczęta		chłopcy	
	β	t	β	t	β	t
Czas poświęcany na naukę	.267	5,049***	.189	2,594**	,350	4,375***
Jakość relacji rodzinnych	-.227	-4.280***	-,309	-4,340***		
Wypełnianie roli ucznia	-.168	-3,163**	-.153	-2,128*	-,231	-2,886**
Typ szkoły (prywatna *vs* publiczna)	-.168	-3,188**	-,187	-2,579**		
Jakość relacji rówieśniczych	-.128	-2,426*	-.169	-2,355*		
$R2/\Delta R^2$	.214/.201		.235/.210		.181/.168	
F dla całego modelu	F = 15,559; p = 0,001		F = 9,450; p = 0,001		F = 14,155; p = 0,001	

Źródło: badania własne.

W równaniu regresyjnym dla całej grupy pięć zmiennych okazało się istotnych. Na całkowity poziom ogólnego zaangażowania uczniów w aktywności szkolne, w badanej grupie nastolatków miały wpływ: czas poświęcany na naukę, wypełnianie roli ucznia, typ szkoły (prywatna *vs* publiczna) oraz jakość relacji rodzinnych i rówieśniczych. Skorygowany współczynnik wielokrotnej determinacji ($\Delta R^2 = 0,201$) wskazuje, że 20% wariancji wyniku ogólnego w skali SSEM może być wyjaśniana za pomocą wyodrębnionych zmiennych.

[29] K. Tomaszek, *Wielowymiarowość zaangażowania uczniów w aktywności szkolne*, s. 29-45.

Wyniki wskazują, że bardzo duże znaczenie dla poziomu zaangażowania ma dłuższy czas poświęcany na naukę, brak trudności w wypełnianiu roli ucznia, uczęszczanie do szkoły prywatnej oraz bliskie relacje z kolegami i rodziną. Dane pokazują, że różne zmienne stanowią predykatory zaangażowania szkolnego w grupie dziewcząt i chłopców. U dziewcząt wyróżniono te same zmienne, które pojawiły się w równaniu regresyjnym dla całej grupy. W genezie tego zjawiska u chłopców decydujące znaczenie ma ilość czasu poświęcanego na naukę oraz subiektywna ocena wypełniania roli ucznia.

Dyskusja

Zaprezentowany projekt badawczy koncentrował się wokół odpowiedzi na pytanie: jakie obszary funkcjonowania ucznia w największym stopniu wpływają na poziom zaangażowania szkolnego. Przeprowadzone analizy statystyczne potwierdziły większość z postawionych hipotez badawczych.

Pierwsza hipoteza dotyczyła różnic międzypłciowych w zakresie poziomu zaangażowania w aktywności szkolne. W świetle danych dziewczęta w większym stopniu niż chłopcy są zaangażowane w aktywności szkolne. Wniosek ten dotyczy ogólnego poziomu zaangażowania oraz aspiracji i produktywności. Jednocześnie w świetle danych poziom przywiązania w obu grupach był zbliżony. Warto zauważyć, że dotychczasowe wyniki badań dotyczące różnic międzypłciowych w zakresie poziomu zaangażowania szkolnego nie są jednoznaczne. W badaniach Fernández-Zabala i innych, prowadzonych na grupie adolescentów w wieku 12 – 18 lat, odnotowano wyższy poziom behawioralnego i emocjonalnego zaangażowania szkolnego u dziewcząt[30]. Szereg badań potwierdza wyższy poziom angażowania się w aktywności szkolne (behawioralne wyznaczniki zaangażowania) w grupie kobiet, to jest większa liczba godzin poświęcanych na naukę, większa liczba interakcji z nauczycielem, więcej przeczytanych lektur szkolnych, więcej aktywności dodatkowych w szkole; lepsze wyniki w testach egzaminacyjnych kończących dany etap edukacyjny[31]. Inni autorzy również wskazują na istotnie wyższy poziom

[30] A. Fernández-Zabala i in., *Family and school context in school engagement*, European Journal of Education and Psychology, 2016, 9, s. 47-55.

[31] S. Hu, G.D. Kuh, *Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics*, Research in Higher Education, 2002, 43, s. 555-575; M.M. McCarthy, G.D. Kuh, *Are students ready for college? What student engagement data say*, Phi Delta Kappan, 2006, 87, s. 664-669; J. Kinzie i in., *The Relationship between Gender and Student Engagement in College,* Louisville, KY 2007; R. Amir i in., *Students' Engagement by Age and Gender: A Cross-Sectional Study in Malaysia*, Middle-East Journal of Scientific Research, 2014, 21(10), s. 1886-1892; Z.M. Jelas i in., *Gender Disparity in School Participation and Achievement: The Case in Malaysia,* Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2014, 140, s. 62-68.

aspiracji edukacyjnych u kobiet, w stosunku do mężczyzn[32]. Z drugiej strony, w niektórych badaniach kobiety, w mniejszym stopniu niż mężczyźni, spostrzegały środowisko szkolne/akademickie jako wspierające, częściej uznając klimat szkoły za negatywny[33]. Jednak badania prowadzone na adolescentach przez Fernández-Zabala i innych nie potwierdziły tej zależności[34]. Nastoletnie dziewczęta spostrzegały środowisko rówieśnicze jako bardziej wspierające niż ich koledzy. Warto dodać, że w przytaczanych powyżej badaniach największe znaczenie dla poziomu zaangażowania uczniów miało wsparcie udzielane przez nauczycieli. Jednak badania te nie obejmowały swym zakresem poziomu zaangażowania w zależności od preferencji danego obszaru wiedzy (np. nauk humanistycznych czy ścisłych). Buckley[35] zauważa, że poziom zaangażowania młodych ludzi różni się w zależności od dyscypliny wiedzy. Autorka przytacza wyniki badań PISA 2012, w których dziewczęta uzyskiwały znacznie niższy poziom zaangażowania niż chłopcy w odniesieniu do nauk ścisłych (matematyka). Niższe były również samoocena, poczucie kompetencji oraz pewność siebie w tym obszarze, zaś wyższy poziom lęku przed zadaniami matematycznymi[36]. Zdaniem Ursuli Kessels i innych uczniowie na kolejnych etapach rozwoju, budując swoją tożsamość, uwzględniają społeczny przekaz dotyczący płci[37]. W swoim Regulacyjnym Modelu „Zainteresowanie jako efekt Identyfikacji" („Interests as Identity Regulation Model" IIRM) wskazuje, że proces wbudowywania przez dziewczęta w ich system Ja typowo/prototypowo męskich aktywności (np. zainteresowanie przedmiotami ścisłymi – fizyką czy matematyką) wzbudza silny dyskomfort i obawę o własny *image* (obawa, że w oczach innych jestem niekobieca). Stąd, dziewczętom znacznie trudniej angażować się oraz osiągać sukcesy edukacyjne w dyscyplinach uznanych stereotypowo przez społeczeństwa za męskie. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym jest tu fakt, że obraz własnego ciała oraz wizerunek siebie w roli kobiety (czy mężczyzny) na etapie wczesnej adolescencji podlega intensywnym zmianom i nie jest jeszcze w pełni ukształtowany[38]. Badania prowadzone w tym nurcie wskazują na dwa sposoby od-

---

[32] J. Kinzie i in., *The Relationship between Gender and Student Engagement in College.*

[33] E.T. Pascarella i in., *Women's Perceptions of a "Chilly Climate" and Their Cognitive Outcomes during the First Year of College*, Journal of College Student Development, 1997, 38(2), s. 109-124; E.J. Whitt i in., *Women's perceptions of a "chilly climate" and cognitive outcomes in college: Additional evidence*, Journal of College Student Development, 1999, 40(2), s. 163-177.

[34] A. Fernández-Zabala i in., *Family and school context in school engagement*, s. 47-55.

[35] S. Buckley, *Gender and sex differences in student participation, achievement and engagement in mathematics*, Australian Council for Educational Research (ACER), 2016, 4, s. 1-15.

[36] Tamże.

[37] U. Kessels i in., *How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity*, Educational Research, 2014, 56(2), s. 219-228.

[38] J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2012; A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2016.

działywań wzmacniających zaangażowanie dziewcząt w przedmioty szkolne (obszary wiedzy) prototypowo uznawane za męskie. Są to (1) zmienianie obecnego podejścia do określonej dziedziny wiedzy, w kierunku szerszego i zróżnicowanego pod względem płci wizerunku (np. poprzez wskazywanie na znaczenie kobiet dla rozwoju danej dyscypliny)[39]; (2) redukowanie efektu ciszy z uwagi na posiadaną płeć (np. nie zgłaszanie się dziewcząt do odpowiedzi podczas zajęć matematycznych) poprzez reorganizację zajęć, to jest klasy jednopłciowe[40]. Kwestią wymagającą objęcia dalszymi analizami nadal pozostaje określenie znaczenia płci dla zaangażowania w aktywności szkolne chłopców.

W świetle drugiej hipotezy poziom zaangażowania szkolnego jest niższy u uczniów znajdujących się na wyższych etapach edukacyjnych. Dane jakie uzyskano częściowo potwierdziły tę hipotezę. Uczniowie klas I gimnazjum prezentowali znacznie wyższy poziom ogólnego zaangażowania oraz przynależności i produktywności, niż uczniowie klas II i III. Jednocześnie nie odnotowano istotnych różnic w zakresie wyników w skali Aspiracje. Gimnazjaliści z klas II i III również nie różnili się między sobą. Wynik jaki uzyskano jest zasadniczo zbieżny z dotychczasowymi ustaleniami[41]. W sytuacji rozbieżności między psychologicznymi potrzebami ucznia a wymaganiami stawianymi mu przez szkołę pojawia się stopniowy spadek zainteresowania i motywacji do nauki[42]. W dalszej perspektywie skutkuje to obniżaniem się zaangażowania adolescenta w aktywności szkolne[43]. Warto dodać, że w badaniach Martina najwyższe wskaźniki motywacji i zaangażowania odnotowano w grupie nastolatków w wieku 12 – 13 lat (w porównaniu z nastolatkami w wieku 14 – 15 lat)[44]. Jednak dalsze badania tego autora pokazały, że motywacja i zaangażowanie u dziewcząt stopniowo rośnie w okresie późnej adolescencji (16 – 18 lat), podczas gdy motywacja i zaangażowanie chłopców w minimalnym stopniu podlega zmianom. Badania Bugler i innych potwierdzają, że płeć oraz etap rozwoju, na któ-

---

[39] U. Kessels, B. Hannover, *How the image of math and science affects the development of academic interests,* [w:] *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme,* red. M. Prenzel, Münster 2007, s. 283-297.

[40] U. Kessels, B. Hannover, *When being a girl matters less. Accessibility of gender-related self-knowledge in single-sex and coeducational classes*, British Journal of Educational Psychology, 2008, 78(2), s. 273-289.

[41] R. Amir i in., *Students' Engagement by Age and Gender: A Cross-Sectional Study in Malaysia*, s. 1886-1892; A. Martin, *High School Motivation and Engagement: Gender and Age Effects*, *ERIC – Reports – Research,* 2012, https://eric.ed.gov [data pobrania: 20.10.2017].

[42] M. Bugler, S. Mc Geown, H. St Clair-Thompson, *An investigation of gender and age differences in academic motivation and classroom behavior in adolescents*, An International Journal of Experimental Educational Psychology, 2016, 36, s. 1196-1218.

[43] M.T. Wang, J.S. Eccles, *Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success*, s. 31-39.

[44] A. Martin, *High School Motivation and Engagement.*

rym jest nastolatek, ma istotne znaczenie dla motywacji szkolnej[45]. Motywacja ta spada u dziewcząt w momencie przejścia między wczesną adolescencją (11 – 12 lat), a średnią adolescencją (13 – 14 lat). U adolescentów zaobserwowano również istotny wzrost negatywnych zachowań podczas lekcji w momencie przejścia od średniej do późnej adolescencji (15 – 16 lat). Z jednej strony spadek zaangażowania na etapie adolescencji tłumaczony jest specyfiką wieku rozwojowego. Z drugiej strony należy zauważyć, że młodzież na tym etapie rozwoju narażona jest na działanie szeregu stresorów związanych ze zmianą środowiska szkolnego (przejście na wyższy etap edukacyjny), zmianami neurohormonalnymi, zmianami intrapsychicznymi (kształtowanie się tożsamości), ale też wzrostem wymagań stawianych nastolatkom przez dorosłych[46]. Nadmierne obciążenie emocjonalne, powstałe z uwagi na zbyt intensywne angażowanie się człowieka w jakąś aktywność, może zaś skutkować syndromem wyczerpania sił. Jednocześnie następstwem chronicznego stanu wypalenia jest negatywna postawa wobec siebie (obniżenie samooceny) i innych ludzi (pogorszenie relacji interpersonalnych, izolacja i alienacja)[47]. Dodatkowym czynnikiem generującym spadek zaangażowania na kolejnych etapach edukacyjnych wydaje się być zatem rosnący poziom wypalenia szkolnego. Takie wyjaśnienie analizowanych zależności uprawomocniają wyniki badań nad wypaleniem szkolnym prowadzone przez Salmelę – Aro i Upadyaya. Autorki w środowiskowym modelu wypalenia – zaangażowania wymieniają trzy podstawowe czynniki związane z wypaleniem (spadkiem zaangażowania)[48]. Są to: (1) Posiadane zasoby do uczenia się; (2) Posiadane zasoby osobiste; (3) Wymagania odnośnie wyników szkolnych. Model charakteryzuje dwa powiązane ze sobą procesy: 1) *nadmierny wysiłek* doprowadzający do wyczerpania, utraty energii, podejmowania zadań przekraczających możliwości jednostki oraz przeciążenie wymaganiami. Proces ten w dalszej perspektywie niszczy psychiczne zdrowie osoby; 2) *spadek motywacji* do działania z uwagi na brak odpowiednich (dostatecznych) zasobów i nieustanne doświadczanie porażek. Uczeń stopniowo zmniejsza swoje zaangażowanie w aktywności szkolne, a w dalszej perspektywie przyjmuje postawę psychicznego odcięcia się i wycofania z życia szkolnego.

Trzecia hipoteza wskazywała, że typ szkoły, do której uczęszcza młodzież (katolicka, powszechna) różnicuje grupy pod względem poziomu zaangażowania szkolnego. Dane, jakie uzyskano potwierdziły tę hipotezę jedynie częściowo. Przebadane osoby z trzech różnych szkół różnicował jedynie poziom

[45] M. Bugler, S. Mc Geown, H. St Clair-Thompson, *An investigation of gender and age differences in academic motivation and classroom behaviour in adolescents*, s. 1196-1218.

[46] A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka.*

[47] G. Bartkowiak, *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Warszawa 2005.

[48] K. Salmela-Aro, K. Upadyaya, *School burnout and engagement in the context of demands–resources model*, British Journal of Educational Psychology, 2014, 84, s. 137-151.

przynależności (najwyższy w szkole prywatnej katolickiej). Uczniowie szkoły prywatnej uzyskali również istotnie wyższe wskaźniki w ogólnym zaangażowaniu szkolnym w stosunku do gimnazjalistów z placówki, która po reformie systemu edukacji miała zostać przemianowana na szkołę podstawową. Wynik jaki uzyskano wydaje się zbieżny z badaniami Lee i innych (1998). W badaniach tych wskaźnikiem zaangażowania była liczba dodatkowych zajęć z matematyki na poziomie zaawansowanym. Uczniowie ze szkół prywatnych znacznie częściej wybierali takie zajęcia. Z jednej strony uczęszczanie do prywatnej szkoły wiąże się z dodatkowymi kosztami, ponoszonymi przez rodziców na edukację. Stąd można zakładać, że rodziny te są lepiej sytuowane pod względem socjoekonomicznym. Czynnik ten przekłada się zaś na wyższe osiągnięcia edukacyjne dzieci. Według badań 9% wariancji osiągnięć szkolnych może być tłumaczona czynnikiem SES (status socjoekonomiczny rodziny)[49]. Jak zauważa Dolata, uczęszczanie do klasy o korzystnym składzie społecznym gwarantuje uczniom osiąganie wyższych wyników nauczania[50]. Takie wyjaśnienie potwierdzają wyniki badań Elder i Jepsen, w których udowodniono, że pozytywna relacja między wynikami w nauce a uczęszczaniem do katolickiej szkoły prywatnej w istocie wynika z czynników socjoekonomicznych[51]. Uczniowie z tych szkół częściej są z rodzin pełnych, dobrze sytuowanych, w których rodzice mają wyższe wykształcenie i mieszkają w środowisku o wyższym poziomie urbanizacji. Z drugiej strony, uzyskane różnice mogą być związane z faktem, że badana młodzież uczęszczała do szkoły katolickiej. W świetle badań „bycie katolikiem" pozytywnie koreluje z charakterystykami środowiska lokalnego i rodzinnego, sprzyjającymi osiąganiu sukcesów edukacyjnych[52]. Regnerus zauważa, że aktywne uczestnictwo w obrzędach kościelnych jest powiązane z wyższymi oczekiwaniami edukacyjnymi, prezentowanymi przez uczniów oraz uzyskiwaniem wyższych wyników w standaryzowanych testach wiedzy (testy obejmujące wiedzę matematyczną i czytanie)[53]. Relacja między religią, religijnością a sukcesami edukacyjnymi wydaje się jednak dużo bardziej złożona. W badaniach Henning i innych podzielono osoby na trzy grupy z uwagi na ich religijność, to jest chrześcijanie, religie wschodu, osoby niereligijne[54]. Wyniki, jakie uzyskano wskazywa-

[49] S.R. Sirin, *Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research*, Review of Educational Research, 2005, 75(3), s. 417-453.

[50] R. Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa 2008.

[51] T. Elder, Ch. Jepsen, *Are catholic primary schools more effective than public primary schools*? Journal of Urban Economics, 2014, 80(1), s. 28-38.

[52] J.G. Altonji, T.E. Elder, Ch.R. Taber, *Selection on Observed and Unobserved Variables: Assessing the Effectiveness of Catholic Schools*, Journal of Political Economy, 2005, 113, 1, s. 151-184.

[53] M.D. Regnerus, *Shaping Schooling Success: Religious Socialization and Educational*, Journal for the Scientific Study of Religion, 2000, 39, 3, s. 363-370.

[54] M.A. Henning i in., *Religious Affiliation, Quality of Life and Academic Performance: New Zealand Medical Students*, Journal of Religion and Health, 2015, 54(1), s. 3-19.

ły, że grup tych nie różnicują osiągnięcia edukacyjne, a jedynie liczba godzin poświęcanych na naukę (większa u osób religijnych). Autorzy uzyskali interesującą relację, to jest więcej godzin spędzanych przez religijnych studentów na nauce wiązało się z gorszym poczuciem jakości życia. Zdaniem badaczy, przeznaczanie czasu na nabywanie wiedzy owocowało brakiem czasu na budowanie relacji społecznych, utrudniając efektywne radzenie sobie ze stresorami. Zgodnie z dotychczasowymi ustaleniami, szkoły katolickie mają pozytywny wpływ na rozwój uczniów w zakresie umiejętności werbalnych i matematycznych[55]. Dzieje się tak dlatego, że program nauczania w tych szkołach jest zazwyczaj bardziej wymagający; studenci mają więcej godzin z tych przedmiotów oraz otrzymują więcej zadań domowych[56]. Według Card i innych, wyższe wyniki w testach w szkołach katolickich, w porównaniu ze szkołami publicznymi, wynikają z większej presji na osiągnięcia i rywalizację[57]. Zdaniem Fusco, uczniowie katolickich szkół uzyskują wyższe wyniki w nauce, gdyż proces nabywania wiedzy jest dodatkowo wzmacniany, dzięki podzielaniu przez uczniów tych samych wartości, które promuje szkoła[58]. Warto w tym miejscu odnieść się do modelu Przestrzeni aksjologicznej szkoły, zaproponowanego przez Mariolę Chomczyńską-Rubacha i Krzysztofa Rubacha[59]. Ten nowy konstrukt podkreśla hierarchiczną strukturę przekazów dotyczących moralności, obecną w placówce oświatowej. Przestrzeń aksjologiczna szkoły stanowi potencjał dla rozwoju społeczno-moralnego uczniów i uczennic. Jej elementami składowymi są: hierarchie wartości, które oficjalnie lub nieoficjalnie obowiązują w szkole. Zdaniem autorów, efekty edukacji moralnej są widoczne nie tylko w sferze społeczno-moralnej. Przestrzeń ta wpływa na obecność w placówce zachowań ryzykownych, praktykowanie zachowań prospołecznych oraz osiągnięcia szkolne uczniów. Ten ostatni obszar zawiera między innymi takie charakterystyki, jak: więź ze szkołą, poczucie przynależności, zaufanie i szacunek wobec nauczycieli, orientacja na zadania, posiadanie celów, oceny, promocje, umiejętności szkolne. Koncepcja ta pośrednio uzasadnia uzyskane w badaniu różnice w skali przynależność.

Czwarta i piąta hipoteza dotyczyły funkcjonowania szkolnego uczniów. W czwartej hipotezie postulowano, że uczniowie deklarujący słabsze funkcjo-

---

[55] M. Perie, A. Vanneman, A. Goldstein, *Student Achievement in Private Schools: Results From NAEP 2000–2005* (NCES 2006-459), Washington D.C. 2006.

[56] T. Hoffer, A.M. Greeley, J.S. Coleman, *Achievement Growth in Public and Catholic Schools*, Sociology of Education, 1985, 58, 2, s. 74-97.

[57] D. Card, M.D. Dooley, A.A. Payne, *School competition and efficiency with publicly funded Catholic schools*, American Economic Journal: Applied Economics, 2010, 2(4), s. 150-176.

[58] J.S. Fusco, *Exploring Values in Catholic Schools*, Journal of Catholic Education, 2005, 9(1). http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol9/iss1/10

[59] M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Przestrzeń aksjologiczna szkoły I. Konstrukt teoretyczny*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2016, 23(2), s. 145-164.

nowanie w roli ucznia będą mieli niższe wskaźniki zaangażowania szkolnego. Piąta hipoteza mówiła o zróżnicowaniu poziomu zaangażowania z uwagi na ilość czasu poświęcanego na naukę. Przeprowadzone analizy zasadniczo potwierdziły prawdziwość tych hipotez. Gorsze oceny dotyczące wypełniania roli ucznia, spadek osiągnięć szkolnych oraz mniejsza ilość czasu poświęcanego na naukę wiązały się istotnie z niższymi wskaźnikami ogólnego poziomu zaangażowania oraz jej wymiaru produktywność. Poziom aspiracji różnił się w grupach deklarujących różny stopień wypełniania roli ucznia, zaś poziom przynależności nie różnicował grup między sobą. Wynik jaki uzyskano wydaje się zbieżny z pierwszymi ujęciami konstruktu zaangażowanie szkolne. W tych ujęciach zaangażowanie szkolne rozumiane było jako zespół zachowań polegających na efektywnym wypełnianiu zadań szkolnych przez ucznia[60]. Poziom zaangażowania odzwierciedlały tu prezentowane przez ucznia: stopień i częstość uczestnictwa w lekcjach, koncentracja na zadaniach, czas poświęcany na wykonanie zadania domowego i przygotowanie się do zajęć szkolnych, wysiłek wkładany w naukę[61]. Warto dodać, że zdaniem niektórych badaczy, niska aktywność szkolna (niezaangażowanie w wymiarze behawioralnym) poprzedza spadek zaangażowania w wymiarze emocjonalnym[62]. Symonds i inni analizowali różne trajektorie utraty zaangażowania w wymiarze emocjonalnym dla różnych grup wiekowych[63]. Autorzy zauważyli, że w grupie młodzieży w wieku 14 – 15 lat najczęściej pierwszą oznaką tego stanu jest utrata zainteresowania zadaniami szkolnymi. Wśród nastolatków w wieku 12 – 14 lat autorzy wyróżniają dwie grupy, to jest (1) uczniowie, którzy od początku gimnazjum prezentowali niski poziom zaangażowania, stąd nie wiadomo, czy kiedykolwiek angażowali się w aktywności szkolne; (2) uczniowie, którzy prezentowali niski poziom zaangażowania na początku gimnazjum, ale w kolejnych klasach ich poziom zaangażowania stopniowo spadał. Jednocześnie wskazuje się na swoistą stabilność w poziomie zaangażowania w odniesieniu do niektórych uczniów, to jest w badaniach Wylie i Hodgen najbardziej zaangażowani uczniowie w wieku 10 lat, byli również najmocniej angażujący się mając 16 lat; uczniowie o najwyższych wskaźnikach braku angażowania się w aktywności szkolne w wieku 10 lat, byli również grupą najbardziej nieza-

---

[60] E.A. Skinner, M.J. Belmont, *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*, s. 571-581.

[61] J. Brophy, *Conceptualizing student motivation*, Educational Psychologist, 1983, 18, s. 200-215; G. Natriello, *Problems in the evaluation of students and student from secondary schools*, Journal of Research and Development in Education, 1984, 17, s. 14-24.

[62] E.A. Skinner i in., *Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic*? s. 765-781.

[63] J. Symonds, I. Schoon, K. Salmela-Aro, *Developmental trajectories of emotional disengagement from schoolwork and their longitudinal associations in England*, British Educational Research Journal, 2016, 42, 6, s. 993-1022.

angażowaną mając 16 lat[64]. Spadek zaangażowania tłumaczony jest brakiem dopasowania w wymiarach stan/potrzeby jednostki – wymagania i wsparcie środowiska – tak zwana teoria Dopasowania Etapu Rozwoju i Środowiska (*Stage–Environment Fit Theory*, nurt ekologiczny) Eccles i inni[65]. Autorzy zauważają, że uczniowie mają najwyższe wskaźniki jakości życia i wykazują największą motywację do pracy/nauki, kiedy szkoła zabezpiecza ich społeczno-emocjonalne potrzeby. Zdaniem Wang i Eccles, istotny spadek zainteresowania, uczestnictwa i osiągnięć w nauce, obserwowany w grupie uczniów w momencie przejścia na wyższe etapy edukacyjne (tj. gimnazjum), wynika w głównej mierze z frustracji ich potrzeb, generowanej przez środowisko szkolne[66]. Niski poziom uczestnictwa w podejmowanych decyzjach, w środowisku szkolnym i rodzinnym, jaki mają nastolatki, generuje zachowania typu *acting out* (agresywność)[67]. Są one zasadniczo formą manifestacji własnej autonomii i niezależności od świata dorosłych. Bardziej aktualne podejścia do zaangażowania szkolnego odwołują się do koncepcji oczekiwania – wartości[68]. Wskazuje się tu jednocześnie istotne znaczenie percypowanego przez ucznia stopnia dopasowania jego potrzeb (rozumianych jako dążenia) do specyficznego środowiska (uwzględniającego kontekst rodzinny i szkolny). Jak pisze Atkinson, w modelu tym skłonność do podjęcia działania, wytrwałość podczas wykonywania zadania i sam wybór zadania wynikają zasadniczo z oczekiwań jednostki i jej subiektywnej oceny wartości zadania[69]. Wybór uczniów odnośnie dziedziny osiągnięcia jest efektem ocen dokonywanych w kilku wymiarach: (1) oceny dotyczące posiadanych kompetencji w tej dziedzinie, to jest oczekiwania sukcesu, poczucia efektywności, atrakcyjności alternatywnych opcji; (2) oceny dotyczącej sfery tożsamościowej, to jest zgodności opcji z wyznaczonymi sobie celami krótko- i długoterminowymi, osobistą i społeczną tożsamością oraz podstawowymi psychologicznymi potrzebami; (3) ocen dotyczących zgodności wyborów z kulturowymi schematami ról (wzorce wyznaczane przez społeczeństwo z uwagi na płeć, klasę społeczną, grupę religijną lub narodowościową); (4) ocen

[64] C. Wylie, E. Hodgen, *Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study*, [w:] *Handbook of Research on Student Engagement,* red. S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie, London 2012.

[65] J.S. Eccles i in., *Development during adolescence: The impact of stage– environment fit on adolescents' experiences in schools and families*, American Psychologist, 1993, 48, s. 90-101.

[66] M.T. Wang, J.S. Eccles, *Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success*, s. 31-39.

[67] K. Fronczyk, *Rola dojrzewania biologicznego oraz czynników psychospołecznych w kształtowaniu się chronotypu*. Warszawa 2012.

[68] C.E. Hazel i in., *Evidence of Convergent and Discriminant Validity of the Student School Engagement Measure*, s. 806-814.

[69] J. Kaleńska-Rodzaj, *Motywacja do nauki gry na instrumencie muzycznym w świetle modelu Jachuelynne S. Eccles*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica, 2014, VII(159), s. 8-23.

dotyczących ponoszonych potencjalnych kosztów związanych z inwestowaniem czasu i wysiłku w dany rodzaj aktywności[70]. Eccles zauważa, że na każdą z tych psychologicznych zmiennych wpływają dodatkowo dotychczasowe doświadczenia jednostki, sposób ich interpretacji, normy kulturowe oraz stosunek i oczekiwania wychowawców i rówieśników[71]. Stopień zaangażowania szkolnego podlega znacznej dynamice w czasie, co ściśle wiąże się z motywacją do nauki[72]. Im bardziej uczeń ocenia zajęcia w kategoriach wyzwania, które wymagają od niego wysiłku, tym bardziej angażuje się w opanowanie danego materiału. Zbyt łatwe zadania generują spadek motywacji do uczenia się i obniżenie zaangażowania w aktywność uczenia się[73]. Zatem, nauczyciel w celu maksymalizacji angażowania się uczniów w nabywanie wiedzy musi nie tylko modyfikować poziom stawianych im wymagań, ale również monitorować pojawiające się w toku rozwoju potrzeby poznawcze (np. myślenie hipotetyczno -dedukcyjne i analityczne u nastolatków) i społeczno-emocjonalne (np. potrzebę autonomii i partycypacji w decyzjach u nastolatków) oraz wskazywać na obiektywną wartość (praktyczną i teoretyczną) przekazywanej wiedzy.

Ostatnia hipoteza dotyczyła różnic w poziomie zaangażowania w aktywności szkolne z uwagi na jakość relacji rówieśniczych i rodzinnych. W świetle uzyskanych danych, ogólny poziom zaangażowania oraz wymiary produktywność i przynależność są istotnie wyższe w grupie uczniów, którzy lepiej oceniają swoje relacje z rówieśnikami z klasy (z wyjątkiem aspiracji). Młodzież pozytywnie oceniająca swoje relacje w rodzinie uzyskała istotnie wyższe wskaźniki zaangażowania szkolnego, niż osoby mające poprawne i słabe relacje (z wyjątkiem produktywności). Otrzymane wyniki są zbieżne z ustaleniami Macey i Schneider[74]. Autorzy w grupie czynników ryzyka utraty zaangażowania wymieniają między innymi niską jakość relacji w środowisku szkolnym i rodzinnym, to jest narzucanie decyzji, promowanie biernego uczestnictwa i obecność negatywnych relacji (czynniki zewnętrzne). Zgodnie z ekologicznym modelem Bronfenbrennera, pozytywne relacje z różnymi systemami, w których funkcjonuje jednostka, są podstawą dla kształtowania zaangażowania szkolnego[75]. Efektem pozytywnych relacji i wsparcia ze strony ważnych dla ucznia systemów społecznych, to jest rodzina, szkoła, koledzy z klasy oraz rówieśnicy

[70] Tamże.

[71] Tamże.

[72] A.J. Martin i in., *Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matter*, Learning and Individual Differences, 2015, 38, s. 26-35.

[73] J. Reeve, Ch.M. Tseng, *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*, Contemporary Educational Psychology, 2011, 36, s. 257-267.

[74] W.H. Macey, B. Schneider, *The meaning of employee engagement,* Industrial and Organizational Psychology, 2008, 1, s. 3-30.

[75] R. Awang-Hashim, A. Kaur, M. Noman, *The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents*, Journal of Adolescence, 2015, 45, s. 214-224.

spoza szkoły, jest poczucie sensu życia i podejmowanych działań[76]. Nieprawidłowości w systemie rodzinnym (tj. rozpad rodziny z powodu rozwodu) przekładają się na gorszą jakość funkcjonowania w środowisku szkolnym, to jest obniżenie jakości relacji rówieśniczych, negatywny stosunek do środowiska szkolnego i wyższe ryzyko pojawienia się zachowań problemowych w szkole[77]. Wielu badaczy podkreśla, że czynnikiem ochronnym przed spadkiem wyników w nauce i zaangażowania szkolnego na etapie wczesnej adolescencji jest sukcesywne budowanie relacji między środowiskiem rodzinnym a szkolnym oraz angażowanie się rodziców w edukację dziecka od najwcześniejszych jej etapów[78]. Jednocześnie wskazuje się, że największe znaczenie ma angażowanie się rodziców nie tyle w nadzorowanie przebiegu procesu nabywania wiedzy, ile w budowanie przez dziecko pozytywnych relacji społecznych w środowisku szkolnym (z uczniami i nauczycielami)[79].

Wyniki przeprowadzonych analiz regresyjnych pozwoliły na wyróżnienie kilku istotnych predykatorów ogólnego poziomu zaangażowania szkolnego, to jest dłuższy czas poświęcany na naukę, efektywne wypełnianie roli ucznia, typ szkoły (prywatna szkoła katolicka) oraz wysoka jakość relacji rodzinnych i rówieśniczych. Zmienne te wyjaśniają 20% wariancji wyniku ogólnego.

W kontekście uzyskanych wyników ważne wydaje się wskazanie na kilka ograniczeń przeprowadzonych analiz. Badania miały charakter deklaratywny, co oznacza, że nie sprawdzano, czy subiektywna ocena różnych aspektów funkcjonowania ucznia ma jakieś odzwierciedlenie w rzeczywistości, na przykład w uzyskiwanych przez niego ocenach w szkole. W badaniach ujęto jedynie formalne wskaźniki związane z religijnością młodzieży (tj. typ szkoły), które nie odzwierciedlają poziomu religijności młodzieży, to jest praktyk religijnych, systemu wartości, poziomu duchowości i tym podobnych. Ten obszar warto szerzej eksplorować w dalszych analizach. W badaniach nie uwzględniono ponadto ważnego dla poziomu zaangażowania szkolnego obszaru wsparcia, to jest jakości relacji nauczyciel – uczeń.

W kontekście ograniczeń dokonanych badań ważne wydaje się przeprowadzenie szerszego projektu badawczego, analizującego zarówno zmienne psychologiczne, jak i środowiskowe, mające znaczenie dla wzmacniania poziomu zaangażowania młodzieży w aktywności szkolne.

---

[76] K. Tomaszek, *Socjo-psychologiczne uwarunkowania utraty zaangażowania w aktywność szkolną*, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych. 2016, LXIX, s. 63-79.

[77] N. Havermans, S. Botterman, K. Matthijs, *Family resources as mediators in the relation between divorce and children's school engagement*, The Social Science Journal, 2014, 51, s. 564-579.

[78] N.E. Hill, D.F. Tyson, *Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement*, Developmental Psychology, 2009, 45, 3, s. 740-763; A. Fernández-Zabala i in., *Family and school context in school engagement*, s. 47-55.

[79] N.E. Hill, D.F. Tyson, *Parental Involvement in Middle School*, s. 740-763.

BIBLIOGRAFIA

Akey T.M., *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*, MDRC, New York 2006.

Altonji J.G., Elder T.E., Taber Ch.R., *Selection on Observed and Unobserved Variables: Assessing the Effectiveness of Catholic Schools*, Journal of Political Economy, 2005, 113, 1.

Amir R., Saleha A., Mohd Jelas Z., Ahmad A.R., Hutkemri, *Students' Engagement by Age and Gender: A Cross-Sectional Study in Malaysia*, Middle-East Journal of Scientific Research, 2014, 21(10).

Ang R.P., Huan V.S., Teng Chan W., Cheong S.A., Leaw J.N., *The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership*, Journal of Adolescence, 2015, 41.

Archambault I., Janosz M., Fallu J.S., Pagani L.S., *Student engagement and its relationship with early high school dropout*, Journal of Adolescence, 2009, 32.

Awang-Hashim R., Kaur A., Noman M., *The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents*, Journal of Adolescence, 2015, 45.

Bartkowiak G., *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.

Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.

Buckley S., *Gender and sex differences in student participation, achievement and engagement in mathematics*, Australian Council for Educational Research (ACER), 2016, 4.

Bugler M., Mc Geown S., St Clair-Thompson H., *An investigation of gender and age differences in academic motivation and classroom behaviour in adolescents*, An International Journal of Experimental Educational Psychology, 2016, 36.

Burns J., Collin P., Blanchard M., De-Freitas N., Lloyd S., *Preventing Youth Disengagement and Promoting Engagement*, Australian Research Alliance for Children & Youth, 2008.

Card D., Dooley M.D., Payne A.A., *School competition and efficiency with publicly funded Catholic schools*, American Economic Journal: Applied Economics, 2010, 2(4).

Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Przestrzeń aksjologiczna szkoły I. Konstrukt teoretyczny*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2016, 23(2).

Corso M.J., Bundick M.J., Quaglia R.J., Haywood D.E., *Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom*, American Secondary Education, 2013, 41(3).

Dolata R., *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2008.

Dolzan M., Sartori R., Charkhabi M., De Paola F., *The effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: Testing the Mediating Role of Self Efficacy*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015, 205.

Eccles J., *Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices*, [w:] *Handbook of Competence and Motivation,* red. A.J. Elliot, C.S. Dweck, The Guilford Press, New York – London 2007.

Eccles J.S., *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*, [w:] *Handbook of adolescent psychology*, red. R.M. Lerner, L. Steinberg, Wiley, Hoboken, NJ 2004.

Eccles J.S., Midgley C., Wigfield A., Buchanan C.M., Reuman D., Flanagan C., MacIver D., *Development during adolescence: The impact of stage– environment fit on adolescents' experiences in schools and families*, American Psychologist, 1993, 48.

Elder T., Jepsen Ch., *Are catholic primary schools more effective than public primary schools*? Journal of Urban Economics, 2014, 80(1).

Fernández-Zabala A., Gõni E., Camino I., Zulaika L.M., *Family and school context in school engagement*, European Journal of Education and Psychology, 2016, 9.

Fredricks J., McColskey W., Meli J., Mordica J., Mooney K., *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments,* Institute of Education Science, ISSUES and ANSWERS, REL 2011–No. 098, Greensboro 2011.

Fronczyk K., *Rola dojrzewania biologicznego oraz czynników psychospołecznych w kształtowaniu się chronotypu*, Liberi, Warszawa 2012.

Fusco J.S., *Exploring Values in Catholic Schools*, Journal of Catholic Education, 2005, 9(1). http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol9/iss1/10

Hamre B.K., Hatfield B.E., Pianta R.C., Jamil F., *Evidence for general and domain specific elements of teacher-child interactions: Associations witch preschool children's development*, Child Development, 2014, 85.

Havermans N., Botterman S., Matthijs K., *Family resources as mediators in the relation between divorce and children's school engagement*, The Social Science Journal, 2014, 51.

Hazel C.E., Vazirabadi G.E., Gallagher J., *Measuring aspirations belonging, and productivity in secondary students: Validation of the Student School Engagement Measure*, Psychology in the Schools, 2013, 0.

Hazel C.E., Vazirabadi G., Albanes J., Gallagher J., *Evidence of Convergent and Discriminant Validity of the Student School Engagement Measure*, Psychological Assessment, 2014, 26, 3.

Henning M.A., Krägeloh Thompson A., Sisley R., Doherty I., Hawken S.J., *Religious Affiliation, Quality of Life and Academic Performance: New Zealand Medical Students*, Journal of Religion and Health, 2015, 54(1).

Hill N.E., Tyson D.F., *Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement*, Developmental Psychology, 2009, 45, 3.

Hoffer T., Greeley A.M., Coleman J.S., *Achievement Growth in Public and Catholic Schools*, Sociology of Education, 1985, 58, 2.

Hu S., Kuh G.D., *Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics*, Research in Higher Education, 2002, 43.

Jelas Z.M., Salleh A., Mahmud I., Azman N., Hamzah H., Abd Hamid Z., Jani R., Hamzah R., *Gender Disparity in School Participation and Achievement: The Case in Malaysi*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2014, 140.

Jensen B., Arauz R.M., Zepeda R.A., *Equitable teaching for returnee children in Mexico*, Sinèctica revista electrónica de education, 2017, 48.

Kaleńska-Rodzaj J., *Motywacja do nauki gry na instrumencie muzycznym w świetle modelu Jachuelynne S. Eccles*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Psychologica, 2014, VII(159).

Kessels U., Hannover B., *How the image of math and science affects the development of academic interests,* [w:] *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme,* red. M. Prenzel, Waxmann, Münster 2007.

Kessels U., Hannover B., *When being a girl matters less. Accessibility of gender-related self-knowledge in single-sex and coeducational classes*, British Journal of Educational Psychology, 2008, 78(2).

Kessels U., Heyder A., Latsch M., Hannover B., *How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity*, Educational Research, 2014, 56(2).

Kinzie J., Gonyea R., Kuh G.D., Umbach P., Blaich C., Korkmaz A., *The Relationship between Gender and Student Engagement in College,* Paper presented at the Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education, Louisville, KY 2007,.

Macey W.H., Schneider B., *The meaning of employee engagement,* Industrial and Organizational Psychology, 2008, 1.

Marks H.M., *Student engagement in instructional activity: patterns in elementary, middle and high school years*, American Educational Research Journal, 2000, 37.

Martin A., *High School Motivation and Engagement: Gender and Age Effects*, *ERIC – Reports – Research,* 2012, https://eric.ed.gov *[data pobrania: 20.10.2017]*.

Martin A.J., Papworth B., Ginns P., Malmberg L., Collie R.J., Calvo R.A., *Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matter*, Learning and Individual Differences, 2015, 38.

McCarthy M.M., Kuh G.D., *Are students ready for college? What student engagement data say*, Phi Delta Kappan, 2006, 87.

Ouweneel E., *BUILDING TOWARDS ENGAGEMENT: An individual perspective*, Foundation Institute GAK, Oostburg 2011.

Parker P.D., Salmela-Aro K., *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*, Learning and Individual Diofferences, 2011, 21(2).

Perie M., Vanneman A., Goldstein A., *Student Achievement in Private Schools: Results From NAEP 2000–2005* (NCES 2006-459), U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Government Printing Office, Washington D.C., U.S. 2006.

Reeve J., Tseng Ch.M., *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*, Contemporary Educational Psychology, 2011, 36.

Regnerus M.D., *Shaping Schooling Success: Religious Socialization and Educational*, Journal for the scientific study of religion, 2000, 39, 3.

Salmela-Aro K., Kiuru M. Leskinen, E., Nurmi J.E., *School Burnout Inventory*, European Journal of Psychological Assesment, 2009, 25(1).

Salmela-Aro K., Upadyaya K., *School burnout and engagement in the context of demands–resources model*, British Journal of Educational Psychology, 2014, 84.

Sandilos L.E., Shervey S.W., DiPerna J.C., Lei P., Cheng W., *Structural Validity of CLASS K–3 in Primary Grades: Testing Alternative Models*, School Psychology Quarterly, 2016, 12.

Schaufeli W.B., Martínez I.M., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A.B., *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*, Journal of Cross-Cultural Psychology, 2002, 33.

Sirin S.R., *Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research*. Review of Educational Research, 2005, 75 (3).

Skinner E.A., Belmont M.J., *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*, Journal of Educational Psychology, 1993, *85*(4).

Skinner E., Marchand G., Furrer C., Kindermann T., *Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?* Journal of Educational Psychology, 2008, 100(4).

Springer A., Parcel G., Baumler E., Ross M., *Supportive social relationships and adolescent health risk behavior among secondary school students in El Salvador*, Social Science & Medicine, 2006, 2(7).

Symonds J., Schoon I., Salmela-Aro K., *Developmental trajectories of emotional disengagement from schoolwork and their longitudinal associations in England*, British Educational Research Journal, 2016, 42, 6.

Tomaszek K., *Wypalenie szkolne – nowe wyzwanie dla nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel: między etosem a presją rzeczywistości. Teoria, praktyka, codzienność*, red. S. Kowal, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.

Tomaszek K., *Socjo-psychologiczne uwarunkowania utraty zaangażowania w aktywność szkolną*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych. 2016, LXIX.

Tomaszek K., *Wielowymiarowość zaangażowania uczniów w aktywności szkolne*, Psychologia Rozwojowa, 2017, 22, 1.

Tomaszek K., *Pomiar zaangażowania uczniów w aktywności szkolne – wyniki badań pilotażowych nad polską adaptacją skali SSEM*, Polskie Forum Psychologiczne, 2020, 1.

Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

Tucholska S., *Zaangażowanie szkolne uczniów i jego korelaty*, [w:] *Dalej w tę samą stronę,* red. I. Ulfik-Jaworska, A. Gała, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.

Veiga F.H., Reeve J., Wentzel K., Robu V., *Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities*, International Perspectives of Psychology and Education, 2014.

Wang M.T., Eccles J.S., *Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success*, Journal of Research on Adolescence, 2011, 22(1).

Wylie C., Hodgen E., *Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study*, [w:] *Handbook of Research on Student Engagement,* red. S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie, Springer, London 2012.

Joanna Skibska
ORCID 0000-0001-6096-3747
Uniwersytet Śląski w Katowicach

TYPY UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM A ICH STRATEGIE UCZENIA SIĘ I PREFERENCJE – DONIESIENIA Z BADAŃ

Abstract. Skibska Joanna, *Typy uczniów w młodszym wieku szkolnym a ich strategie uczenia się i preferencje – doniesienia z badań* [Types of Students at Early School Age and Their Learning Strategies and Preferences – Study Reports]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 201-213. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.13

The article presents findings of the research on the diagnosis of student types and strategies and techniques of learning preferred by students with very good performance in learning, as well as those with learning disabilities and special educational needs (SEN). Research reveals the occurrence of certain regularities in individual student groups. Students with high learning outcomes are primarily of an intellectual type and prefer visual learning strategies, whereas students with learning disabilities are of an emotional, acting and cooperating type, their learning based on auditory and kinesthetic strategies. Students with special educational needs are of an emotional type. Hence, they most often use auditory and visual learning strategies. In the individual groups, there a marked correlation was observed between the student types and professional preferences. The intellectual type (students with high scores) would like to engage in occupations related to intellectual and artistic work in the future; the emotional, acting and cooperating type (children with learning difficulties) is interested in performing service professions, while the emotional type (students with special educational needs) sees their future in counselling professions.

Key words: types of students, learning strategies, cognitive styles, cognitive preferences, cognitive individuality

Wprowadzenie

Współczesna szkoła stawia przed nauczycielem nowe zadania, wśród których na szczególną uwagę zasługuje indywidualizacja pracy z uczniem oraz dostosowanie przestrzeni edukacyjnej do jego potrzeb. Dostosowanie to powinno stanowić składową edukacji, wynikającą z indywidualnego przebiegu rozwoju jednostki. Konsekwencją tego powinno być spojrzenie

na ucznia przez pryzmat jego (indywidualnych) zdolności i możliwości, nie w odniesieniu do grupy tylko do jednostki, jako odmiennej i jedynej w swoim rodzaju.

O indywidualności poznawczej jednostki decyduje preferowany przez nią sposób interpretacji rzeczywistości oraz stosowane przez nią strategie uczenia się[1] oraz osobistych doświadczeń jednostki, które warunkują odmienność rozumienia i postrzegania przez nią świata[2]. W związku z tym szczególnego znaczenia nabiera tu rozpoznanie przez nauczyciela preferowanych przez dziecko systemów sensorycznych i stylów poznawczych wykorzystywanych w szerokim spektrum metod pracy, aby zaspokoić indywidualne potrzeby poznawcze ucznia[3], bowiem jak wskazują badania, jednostka uczy się lepiej, kiedy nabywane przez nią wiadomości i umiejętności są podane w preferowanej przez nią formie[4]. Tym bardziej, że system sensoryczny to specyficzne i osobiste okablowanie neurologiczne, które odruchowo jest pobudzane przez dominujący u dziecka zmysł, czyli typowy dla jednostki sposób odbierania i reagowania na informacje przekazywane określonym kanałem (wzrokowym, słuchowym, ruchowym). Ta przewaga jest szczególnie widoczna wówczas, kiedy uczymy się nowej wiedzy i nabywamy nowych umiejętności, bowiem „preferowany system sensoryczny determinuje naszą osobistą strategię uczenia się i styl komunikowania się z innymi"[5]. Style to z kolei „ujawniające się indywidualne sposoby funkcjonowania w zakresie czynności percepcyjnych i intelektualnych"[6]. Związane są z wyodrębnianiem kategorii opisujących różnice indywidualne w procesie poznania[7] oraz rzutują na zachowanie i inne aktywności człowieka[8]. Badacze podkreślają, że style poznawcze korelują z cechami osobowości, jednak nie istnieje współzależność stylu poznawczego i ilorazu inteligencji[9] oraz nie są też tożsame z możliwościami (zdolnościami) poznawczymi[10].

Rozpoznanie zachowań poznawczych powinno decydować o wyborze kierunku edukacji i wsparcia tak, aby były one „skrojone na miarę". Tym bar-

---

[1] D.M. Noer, *Die vier Lerntypen, Reaktionen auf Veranderungen im Unternehmen*, Stuttgart 1998, s. 193.

[2] Y. Wind, C. Crook, R. Gunther, *Umysł. Nasze prawdziwe oczy,* Warszawa 2006.

[3] M. Healey, A. Jenkins, *Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education*, Journal of Geography, 2000, 99.

[4] P.A. Howard-Jones, *Evolutionary Perspectives on Mind, Brain and Education*, Mind, Brain, and Education, 2014, 8, 1.

[5] C. Rose, M. Taraszkiewicz, *Atlas efektywnego uczenia (się)*, Warszawa 2010, s. 15.

[6] A. Matczak, *Metody badania różnic indywidualnych w funkcjonowaniu poznawczym dzieci*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, t. 3, red. L. Wołoszynowa, Warszawa 1978, s. 389.

[7] J. Dyrda, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły,* Gdańsk 2004.

[8] H.A. Witkin, *Psychologiczne zróżnicowanie i formy patologii*, Przegląd Psychologiczny, 1968, 16.

[9] W. Radziwiłłowicz, *Rozwój poznawczy dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków 2004.

[10] A. Matczak, *Diagnoza intelektu*, Warszawa 1994.

dziej, że jednym z filarów indywidualizacji edukacji i działań pomocowych powinna być diagnoza typów uczniów[11], u których można zaobserwować określone zachowania ułatwiające lub utrudniające funkcjonowanie w przestrzeni edukacyjnej (ryc. 1). Dlatego, aby uczeń mógł w pełni zaangażować się w uczenie musi mieć zapewnione odpowiednie warunki, a nauczyciel powinien okazywać mu wsparcie i szacunek, aby uczeń stawał się odpowiedzialny za własną naukę oraz miał czas na powtarzanie i utrwalanie ćwiczeń, które rozwiną jego wiedzę specjalistyczną[12].

Ryc. 1. Typy uczniów

(źródło: opracowanie własne na podstawie:
R. Riebisch, H. Luszczynski, *Diagnoza typów uczniów*, Gdańsk 2014, s. 32-37)

Badacze wskazują jednak, że styl uczenia się nie jest czymś stałym, podlega ewaluacji[13] oraz stanowi strukturę elastyczną[14], ulegającą zmianom w cza-

[11] R. Riebisch, H. Luszczynski, *Diagnoza typów uczniów*, Gdańsk 2014.

[12] A.Y. Kolb, D.A. Kolb, *The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning*, Simulation & Gaming, 2009, 40, 3.

[13] D. Robotham, *The application of learning style theory in higher education teaching* – unpublished article, Wolverhampton 1999.

[14] M. Fielding, *Valuing difference in teachers and learners: building on Kolb's learning styles to develop a language of teaching and learning*, The Curriculum Journal, 1994, 5(3).

sie[15], co jak dowodzą badania wynika z tego, że każde nasze poznanie uwarunkowane jest jakością i rodzajem zadania[16].

> Uczniowie muszą stosować różne style uczenia się, aby wykonywać różne rodzaje zadań. Ponadto efektywni uczniowie korzystają z wielu stylów uczenia się, nie polegają na jednym dominującym stylu uczenia się[17].

To zróżnicowanie zadań oraz zmieniający się kontekst ich rozwiązania poprawia nabywanie wiedzy i umiejętności[18]. Dlatego, nauczyciel w szczególny sposób powinien dbać o dostarczanie uczniom stymulujących bodźców poznawczych oraz stawianie wyzwań intelektualnych, optymalnie angażujących ich w proces zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności.

Badania własne oraz opis badanej próby

Celem badań było przeprowadzenie rozpoznania typów uczniów oraz analiza preferowanych sposobów przyswajania wiedzy i umiejętności przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie typy uczniów reprezentują badani w młodszym wieku szkolnym w grupach uczniów bardzo dobrych (ze wzorowym zachowaniem), z trudnościami w uczeniu się oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)?
2. Jakie są strategie i techniki uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym preferowane przez uczniów bardzo dobrych (ze wzorowym zachowaniem), z trudnościami w uczeniu się oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?
3. Jakie przedmioty/zajęcia/zawody są preferowane przez badane dzieci reprezentujące poszczególne grupy: uczniów bardzo dobrych (ze wzorowym zachowaniem), z trudnościami w uczeniu się oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

---

[15] J. Pinto, M. Geiger, E. Boyle, *A three year longitudinal study of changes in student learning styles*, Journal of College Student Development, 1994, 35(2).

[16] D. Robotham, *The application of learning style theory*; F. Coffield, *Learning styles: unreliable, invalid and impractical and yet still widely used*, [w:] *Bad education: debunking myths in education*, red. P. Adey, J. Dillon, Maidenhead 2012, s. 110.

[17] J. Glazzard, *A Critical Analysis of Learning Styles and Multiple Intelligences and their Contribution to Inclusive Education*, Journal of Global Research in Education and Social Science, 2015, 2(3), s. 110.

[18] E.L. Bjork, R.A. Bjork, *Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning*, [w:] *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to socjety*, red. M.A. Gernsbacher, R.W. Pew, L.M. Hough, J.R. Pomerantz, New York 2011.

Sprecyzowany cel wraz z problemami stanowiły podstawę zaprojektowania badań oraz doboru trzech rodzajów takich narzędzi, jak:

– arkusz diagnozy typu ucznia – wypełnianego przez dwóch nauczycieli, którzy oceniali swoje wybory w skali od 1 do 10 w odniesieniu do mocnych i słabych stron dziecka;

– arkusz obserwacji ucznia w sytuacjach zadaniowych – wypełniany przez dwóch nauczycieli;

– kwestionariusz wywiadu z uczniem.

Wybór metod i narzędzi został podyktowany rzetelnym rozpoznaniem typów uczniów, poprzez pozyskanie informacji o dziecku z różnych źródeł, w tym od samego dziecka – z jego perspektywy. Porównanie informacji pozwoliło na stworzenie zbieżnej oceny typów uczniów, dzięki czemu proces triangulacji przyczynił się do zwiększenia trafności badania.

W badaniu wzięło udział 390 nauczycieli oraz 195 uczniów szkół podstawowych województwa śląskiego. Uczniowie zostali podzieleni na trzy grupy: uczniów bardzo dobrych i mających wzorowe zachowanie (n = 65); uczniów z trudnościami w uczeniu się (n = 74) oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) (n = 56) – dysponujących orzeczeniem lub opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej. Do porównania danych uzyskanych w poszczególnych grupach wykorzystano test statystyczny dla proporcji, którego wyniki oznaczano [WARTOŚĆ ABC].

Opis przeprowadzonych badań

Na podstawie wyników diagnozy typów uczniów (tab. 1), dokonanej na podstawie ocen uzyskanych od dwóch nauczycieli, w poszczególnych grupach uczniów suma procentów w danej kolumnie wynosi ponad 100%, ponieważ nie wszystkie oceny nauczycieli były spójne; w niektórych przypadkach uczeń został zaklasyfikowany do dwóch różnych typów.

Na podstawie wyników (ryc. 2) można stwierdzić, że uczniowie bardzo dobrzy zostali zdiagnozowani jako typ intelektualny (34,8%) i wzrokowy (30,8%). Uczniowie z trudnościami w uczeniu się stanowili najczęściej typ wzrokowy (40,5%), często także emocjonalny (29,7%) i działający (29,7%). Uczniów ze SPE określono najczęściej jako typ wzrokowy (41,1%) i typ emocjonalny (26,8%). Wśród uczniów bardzo dobrych można zauważyć pewną prawidłowość – częściej niż pozostali uczniowie zostali oni zaklasyfikowaniu do typu wzrokowo-słuchowego (26,2%).

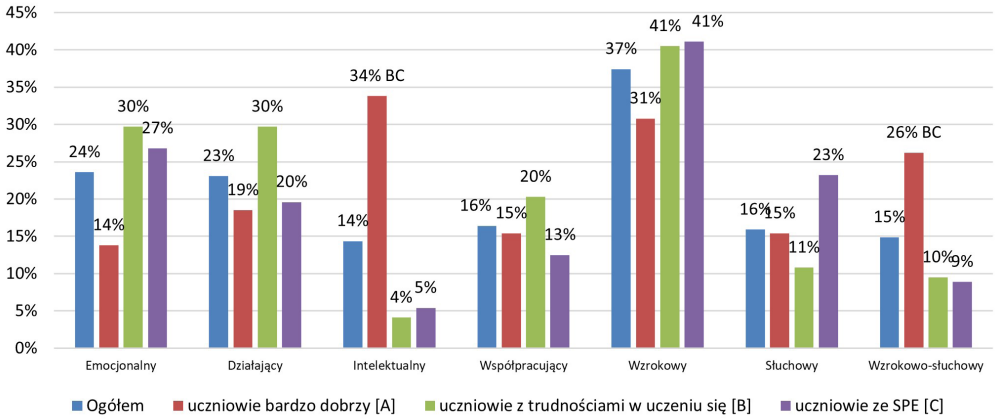
Na podstawie wywiadów przeprowadzonych z uczniami wskazano preferowane przez nich sposoby i techniki uczenia się (ryc. 3). Uczniowie

Tabela 1

Diagnoza typów uczniów

TYPY UCZNIÓW	Rodzaj ucznia		
	bardzo dobry [A]	z trudnościami w uczeniu się [B]	ze SPE [C]
	(%)	(%)	(%)
Emocjonalny	13,8	29,7	26,8
Działający	18,5	29,7	19,6
Intelektualny	33,8 BC	4,1	5,4
Współpracujący	15,4	20,3	12,5
Wzrokowy	30,8	40,5	41,1
Słuchowy	15,4	10,8	23,2
Mieszany (wzrokowo-słuchowy)	26,2 BC	9,5	8,9

Źródło: badania własne.

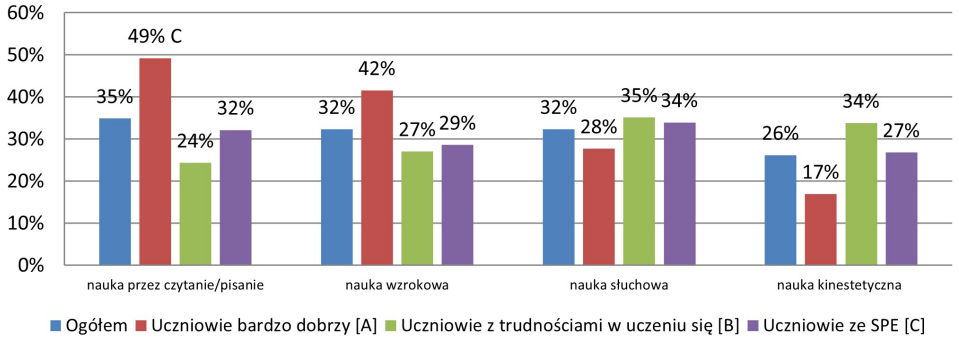


Ryc. 2. Typy uczniów

(źródło: badania własne)

bardzo dobrzy uczą się, wykorzystując naukę przez czytanie i pisanie (49%) oraz sięgają po strategię wzrokową (42%), to znaczy, czytają to, czego chcą się nauczyć, zaznaczają w tekście najważniejsze informacje oraz robią kolorowe notatki lub ilustracje, niektórzy z nich rysują komiksy, sięgają także po „sztuczki pamięciowe", które ułatwiają im zapamiętywanie danej partii materiału. Uczniowie z trudnościami najczęściej korzystają ze strategii słuchowych (35%) i kinestetycznych (34%), czyli przyswajają wiedzę słuchając i głośno powtarza-

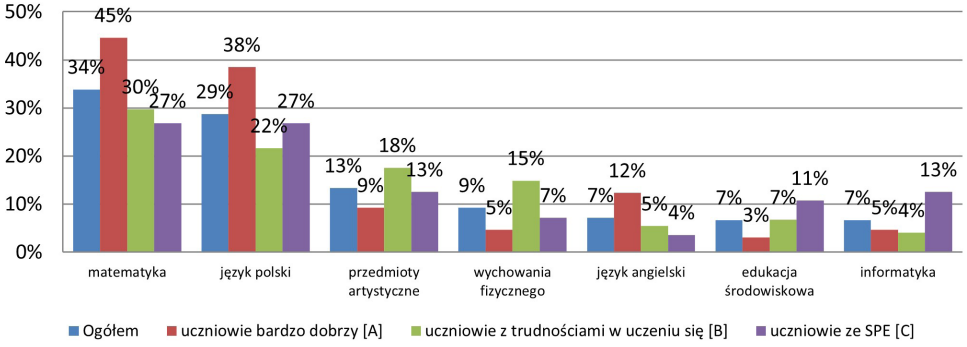
jąc uczony materiał, korzystają z pomocy rodzeństwa lub rodziców, oglądają filmy i programy edukacyjne, słuchają e-booków, grają w gry edukacyjne, a także wykonują dodatkowe zadania i ćwiczenia. Z kolei, uczniowie ze SPE najczęściej uczą się słuchowo (34%), przez czytanie i pisanie (32%) oraz wzrokowo (29%). Robią kolorowe notatki i wielokrotnie głośno je powtarzają, rozwiązują zadania poprzez naśladownictwo, uczą się z pomocą rodziców i rodzeństwa oraz oglądają ilustracje, filmy, prezentacje, programy edukacyjne.



Ryc. 3. Preferowane techniki i strategie uczenia się

(źródło: badania własne)

Kolejne prezentowane wyniki (ryc. 4) dotyczą preferowanych przedmiotów, których najchętniej uczą się uczniowie poszczególnych grup. Uczniowie bardzo dobrzy lubią przede wszystkim uczyć się matematyki (45%) oraz języka polskiego (38%). Uczniowie z trudnościami również preferują matema-

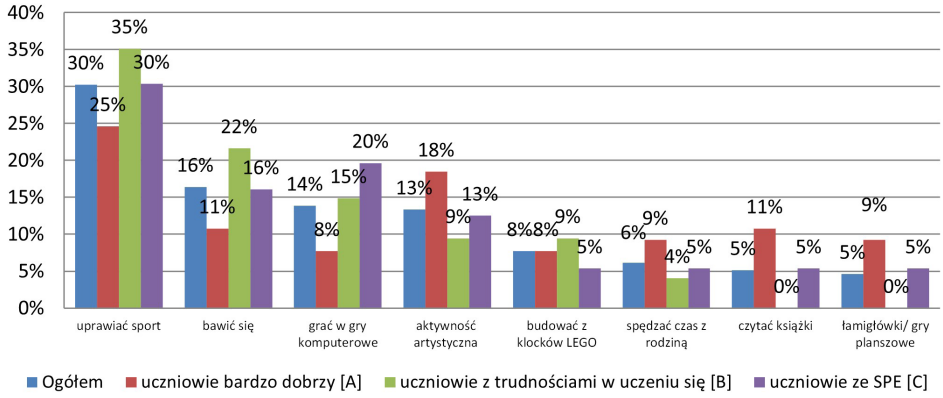


Ryc. 4. Preferowane przedmioty

(źródło: badania własne)

tykę (30%), język polski (22%) oraz przedmioty artystyczne (18%), natomiast uczniowie ze SPE oprócz matematyki (27%) i języka polskiego (27%) lubią uczyć się przedmiotów artystycznych (13%) i informatyki (13%).

Głównym ulubionym zajęciem badanych uczniów wszystkich grup (ryc. 5) jest uprawianie sportu. Uczniowie bardzo dobrzy wśród tych zajęć wymieniali także aktywność artystyczną (18%), czytanie książek (11%), spędzanie czasu z rodziną (9%) oraz rozwiązywanie łamigłówek i krzyżówek (9%). Uczniowie z trudnościami w uczeniu się preferowali zabawę (22%) oraz gry komputerowe (15%). W grupie uczniów ze SPE najczęściej wymieniane były gry komputerowe (20%) oraz zabawa (16%) i aktywność artystyczna (13%). Porównując uczniów z poszczególnych grup można zauważyć, że uczniowie bardzo dobrzy i ze SPE wśród ulubionych zajęć wymieniali czytanie książek oraz zabawy intelektualne (łamigłówki i krzyżówki), na co nie wskazał żaden uczeń z trudnościami w uczeniu się. Z kolei nieliczna grupa uczniów z trudnościami w uczeniu się wskazała grę w szachy (3%) oraz pomoc w pracach domowych (3%).

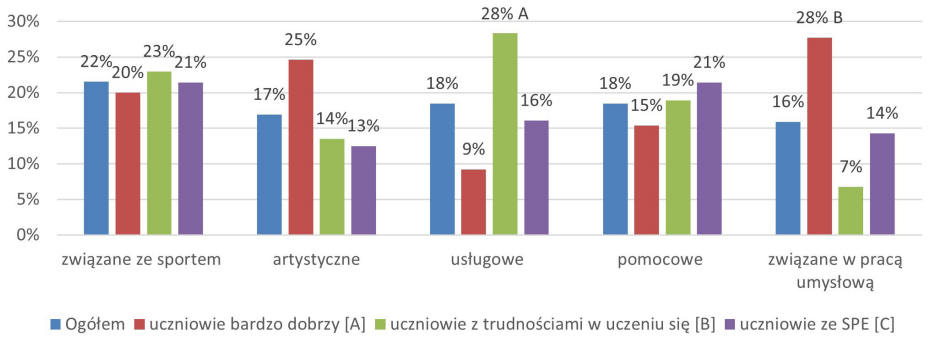


Ryc. 5. Preferowane zajęcia

(źródło: badania własne)

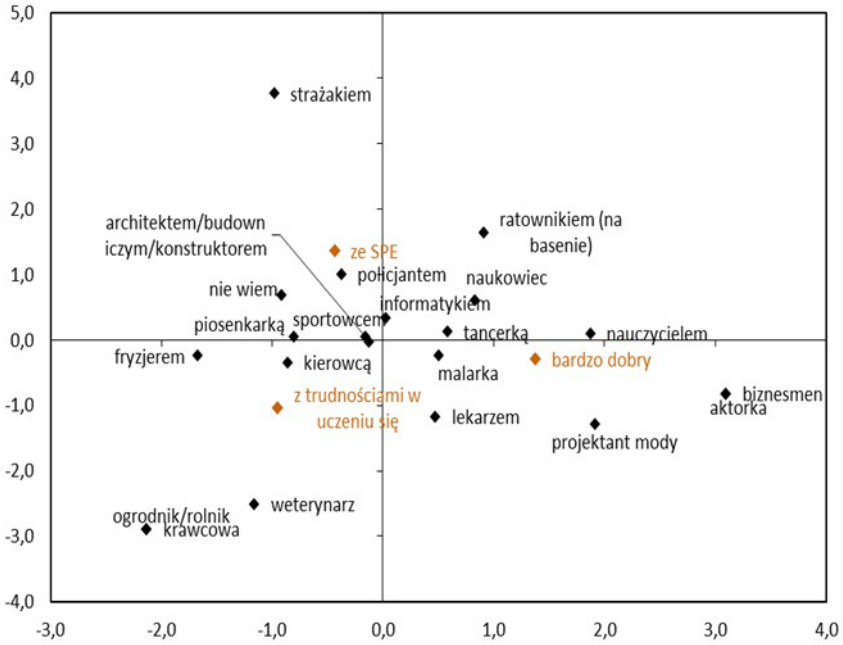
Badani uczniowie widzą siebie w różnych zawodach, jednak zauważalne są pewne upodobania (ryc. 6). Zależność pomiędzy wymarzonym zawodem a typem ucznia przedstawiono z wykorzystaniem analizy korespondencji (ryc. 7). Jest to typ analizy statystycznej służący wizualizacji zależności pomiędzy zmiennymi[19]. Interpretacji podlegają odległości pomiędzy punktami – im są bliżej, tym zależność jest większa.

[19] D.L. Hoffman, R.F. George, R. Franke, *Correspondence Analysis: Graphical Representation of Categorical Data in Marketing Research*, Journal of Marketing Research, 1986, 23, s. 213-227.



Ryc. 6. Preferowane zawody

(źródło: badania własne)

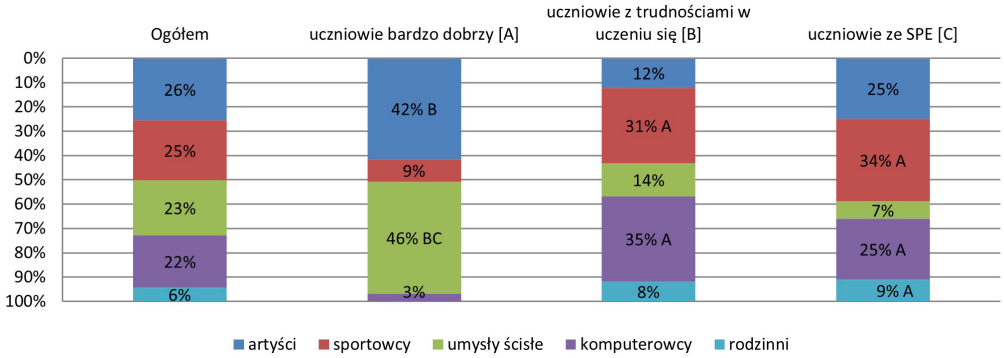


Ryc. 7. Typy uczniów a preferowane zawody

(źródło: badania własne)

Na podstawie analizy danych można stwierdzić, że uczniowie z bardzo dobrymi wynikami chcą wykonywać zawody związane z aktywnością umysłową lub artystyczną, najczęściej pragną być nauczycielami, ludźmi biznesu, tancerzami, aktorami, projektantami mody. Dzieci ze SPE szczególnie chętnie widzą siebie w służbie społecznej w takich zawodach, jak: policjant, strażak lub

ratownik medyczny. Dzieci z trudnościami w nauce wskazywały najczęściej zawody związane z usługami dla ludności, na przykład kierowca, krawcowa, ogrodnik, fryzjer. Zawody takie jak sportowiec, informatyk, budowniczy, architekt cieszą się podobną popularnością we wszystkich porównywanych grupach uczniów. Na podstawie wypowiedzi uczniów (wywiadów) dotyczących ich zainteresowań, osiągnięć, mocnych stron, trudności szkolnych, wykonano analizę segmentacyjną i stwierdzono, że uczniów można podzielić na 5 segmentów: artystów (26%, n = 50), sportowców (25%, n = 48), umysły ścisłe (23%, n = 44), komputerowców (22%, n = 42) i rodzinnych (6%, n = 11).



Ryc. 8. Segmenty a typy uczniów

(źródło: badania własne)

Porównując typy uczniów pod względem występujących wśród nich segmentów (ryc. 8), można zauważyć pewne prawidłowości. Wśród uczniów bardzo dobrych przeważają segmenty „umysłów ścisłych" (46%) oraz „artystów" (42%). Uczniowie z trudnościami w uczeniu się to w dużej mierze „komputerowcy" (35%) oraz „sportowcy" (31%). Wśród uczniów ze SPE dominujące segmenty to: „sportowcy" (34%), „komputerowcy" (25%) oraz uczniowie „rodzinni" (9%).

Wnioski

Opierając się na przedstawionej analizie, sformułowano poniższe wnioski, które ze względu na wielkość badanej grupy nie podlegają uogólnieniu.

1. Uczniowie bardzo dobrzy reprezentują *typ intelektualny*, którego mocną stroną jest sprawność intelektualna, dobra koncentracja uwagi oraz ambicja, a do słabych stron należą niska kompetencja społeczna oraz (często) proble-

my z praktycznym działaniem. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się to *typ emocjonalny i działający oraz współdziałający*. Charakteryzuje ich zaangażowanie, chęć niesienia pomocy i współpraca, a wśród słabych stron należy wymienić: zmienność nastroju, niską koncentrację uwagi oraz niską motywację do wysiłku umysłowego. Natomiast, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) reprezentują *typ emocjonalny*, którego mocną stroną jest wyobraźnia całościowo-obrazowa, gotowość do niesienia pomocy i zaangażowanie społeczne, po stronie słabych stron należy wymienić zmienność nastroju, jednostronne zainteresowania, przedwczesne kończenie pracy, nietowarzyskość mimo wysokich kompetencji społecznych.

2. Preferowanymi technikami uczenia się uczniów bardzo dobrych jest nauka przez czytanie i pisanie oraz strategia wzrokowa (zaznaczanie w tekście treści do nauczenia, robienie kolorowych notatek, wykorzystywanie mnemotechniki). Technikami uczenia się wskazanymi przez uczniów z trudnościami w uczeniu się są strategie słuchowe i kinestetyczne, wykorzystujące głośne powtarzanie i głośne uczenie się na pamięć oraz wielokrotne rozwiązywanie zadań. Preferowanymi technikami uczenia się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są techniki przez czytanie i pisanie oraz strategie słuchowe i wzrokowe oparte na robieniu kolorowych notatek, głośnym powtarzaniu i uczeniu się na pamięć, wielokrotnym rozwiązywaniu zadań poprzez naśladownictwo.

3. Preferowanymi przedmiotami uczniów wszystkich grup są matematyka i język polski, dodatkowo uczniowie z trudnościami i ze SPE wskazali także przedmioty artystyczne. Wśród ulubionych zajęć uczniów bardzo dobrych przeważa aktywność sportowa oraz intelektualno-artystyczna, natomiast w grupie uczniów z trudnościami i ze SPE preferowanymi zajęciami są przede wszystkim zabawa i gry komputerowe.

4. Uwzględniając reprezentowane przez badanych uczniów typy i ich cechy zauważalne są pewne prawidłowości co do wyboru przyszłego zawodu: uczniowie bardzo dobrzy o typie intelektualnym zainteresowani są wykonywaniem zawodów związanych z pracą intelektualną i artystyczną; uczniowie z trudnościami w nauce reprezentujący typ emocjonalny, działający i współdziałający widzą siebie w zawodach usługowych, a uczniowie ze SPE, których cechuje typ emocjonalny – w zawodach pomocowych.

5. Uczniów ze względu na ich preferencje co do przedmiotów, ulubionych zajęć, osiągnięć i zainteresowań dotyczących wykonywania określonych zawodów podzielono na segmenty (różnice istotne statystycznie): artystów, sportowców, umysły ścisłe, komputerowców i rodzinnych, gdzie uczniowie bardzo dobrzy to przede wszystkim „umysły ścisłe", uczniowie z trudnościami w uczeniu się to „komputerowcy" a uczniowie ze SPE to „sportowcy" i uczniowie „rodzinni".

Podsumowanie

Prezentowane badania wskazują na znaczenie przeprowadzania przez nauczycieli diagnozy typów uczniów i zasadność jej uwzględniania w procesie dydaktycznym ze względu na fakt istnienia preferencji poznawczych (strategii i technik uczenia się) wskazanych przez badanych uczniów reprezentujących poszczególne grupy. Ponadto, wskazują one na uznanie przez nauczycieli indywidualności poznawczej każdego ucznia, który na podstawie dynamicznie zmieniającego się świata dźwięków, obrazów (znaków) i ruchu, w sposób spersonalizowany buduje wzrokowy, słuchowy i kinestetyczny obraz rzeczywistości.

Warto jednak zauważyć, że indywidualność ucznia we współczesnej przestrzeni edukacyjnej wytraca swoje znaczenie. Bowiem, na pierwszy plan wysuwa się przekonanie, że wszyscy uczniowie muszą uczyć się tego samego, w tym samym czasie i w taki sam sposób. Takie podejście często przyczynia się do wystąpienia nawarstwiających się trudności w uczeniu się, ponieważ uczeń, mimo że nie opanował określonej wiedzy i umiejętności, musi „równo" z klasą podążać po szczeblach zdobywania (nie)wiedzy. Dlatego, warto zastanowić się, co można zrobić i jak zorganizować przestrzeń edukacyjną, aby „ścieżki edukacyjne [zamieniały się] w szerokopasmowe edustrady, na których mieści się każdy profil uczenia się. Każdy uczeń!"[20]. Odnosząc się do wyników badań, może warto rozważyć skierowanie pierwszych działań na uwzględnienie w procesie edukacji indywidualnych preferencji poznawczych uczniów i dostosowanie przestrzeni edukacyjnej do ich strategii i technik uczenia się, co powinno wpłynąć na poprawę oraz efektywność nabywania wiedzy i umiejętności, jak też jakość gromadzonych doświadczeń.

BIBLIOGRAFIA

Bjork E.L., Bjork R.A., *Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning*, [w:] *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to socjety*, red. M.A. Gernsbacher, R.W. Pew, L.M. Hough, J.R. Pomerantz, Worth Publishers, New York 2011.

Coffield F., *Learning styles: unreliable, invalid and impractical and yet still widely used*, [w:] *Bad education: debunking myths in education,* red. P. Adey, J. Dillon, Open University Press, Maidenhead 2012.

Dyrda J., *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły,* Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004.

Fielding M., *Valuing difference in teachers and learners: building on Kolb's learning styles to develop a language of teaching and learning*, The Curriculum Journal, 1994, 5(3).

[20] C. Rose, M. Taraszkiewicz, *Atlas efektywnego uczenia (się)*, s. 5.

Glazzard J., *A Critical Analysis of Learning Styles and Multiple Intelligences and their Contribution to Inclusive Education*, Journal of Global Research in Education and Social Science, 2015, 2(3).

Healey M., Jenkins A., *Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education*, Journal of Geography, 2000, 99.

Hoffman D.L., George R.F., *Correspondence Analysis: Graphical Representation of Categorical Data in Marketing Research*, Journal of Marketing Research, 1986, 23.

Howard-Jones P.A., *Evolutionary Perspectives on Mind, Brain and Education*, Mind, Brain, and Education, 2014, 8, 1.

Kolb A.Y., Kolb D.A., *The Learning Way: Metacognitive Aspects of Experiential Learning*, Simulation & Gaming, 2009, 40, 3.

Matczak A., *Metody badania różnic indywidualnych w funkcjonowaniu poznawczym dzieci*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, t. 3, red. L. Wołoszynowa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

Matczak A., *Diagnoza intelektu,* Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994.

Noer D.M., *Die vier Lerntypen, Reaktionen auf Veranderungen im Unternehmen*, Klet-Cotta, Stuttgart 1998.

Pinto J.K., Geiger M.A., Boyle E.J., *A three year longitudinal study of changes in student learning styles*, Journal of College Student Development, 1994, 35(2).

Radziwiłłowicz W., *Rozwój poznawczy dzieci w młodszym wieku szkolnym,* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Riebisch R., Luszczynski H., *Diagnoza typów uczniów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2014.

Robotham D., *The application of learning style theory in higher education teaching* – unpublished article; available from author at Wolverhampton Business School, Compton Road West, Wolverhampton 1999, WV3 9DX.

Rose C., Taraszkiewicz M., *Atlas efektywnego uczenia (się)*, Transfer Learning Solutions, Warszawa 2010.

Wind Y., Crook C., Gunther R., *Umysł. Nasze prawdziwe oczy,* Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2006.

Witkin H.A., *Psychologiczne zróżnicowanie i formy patologii*, Przegląd Psychologiczny, 1968, 16.

Aneta Sylwia Baranowska
ORCID 0000-0001-5386-357X

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

BARIERY INTEGRACJI UCZNIÓW CUDZOZIEMSKICH ZE ŚRODOWISKIEM SZKOLNYM

Abstract. Baranowska Aneta Sylwia, *Bariery integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym* [Barriers to Foreign Students' Integration into the School Environment]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 215-236. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.14

Every year, more and more immigrants come to Poland. They settle in our country together with their school-age children. One of the tasks that immigrants and their children face is integration into Polish society. In the case of foreign children, it usually takes the form of integration into the school environment as they have the most frequent contact with the Poles at school. Integration into the school environment involves the inclusion of immigrant students in the social life of the school and simultaneously opening up the entire school community to their presence. Unfortunately, culturally different children encounter many obstacles, which significantly impedes success. These obstacles relate primarily to the lack of knowledge of the Polish language, emotional problems and a negative attitude towards their peers and their parents as well as to the teaching staff.

Key words: immigrants, foreign students, integration, school environment

Od zarania dziejów jedną ze znamiennych cech świata stanowią migracje zagraniczne, określane w literaturze przedmiotu jako „całokształt przesunięć prowadzący do zmiany zamieszkania osób, które przenoszą się z miejsca zamieszkania lub miejsca wyjazdu do miejsca przeznaczenia lub miejsca przyjazdu"[1]. Z najnowszego raportu ONZ, zatytułowanego *The World Migration Report* wynika, że w 2017 roku 258 milionów osób, czyli 3,4% ludności świata, przebywało poza swoim krajem pochodzenia. To o 49% więcej niż w 2000

[1] R. Bera, *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Lublin 2008, s. 77.

roku, co z kolei oznacza, że liczba migrantów międzynarodowych na przestrzeni ostatnich 17 lat wzrosła szybciej niż ludności świata[2].

Współczesne ruchy migracyjne są zjawiskiem złożonym, które można dzielić według różnych kryteriów, wyodrębniając wiele rodzajów migracji[3]. Analizując mobilność jednostek, najczęściej wskazuje się na emigrację, czyli opuszczenie kraju pochodzenia przez jego obywateli oraz imigrację, czyli przyjazd do kraju obywateli innych państw. Światowe badania nad migracjami pozwoliły na wyróżnienie krajów o przewadze imigracji nad emigracją, czyli tak zwanych krajów imigracji netto, takich jak: Stany Zjednoczone czy Wielka Brytania oraz krajów o prymacie odpływu ludności nad jej napływem, czyli krajów emigracji netto, do których zalicza się między innymi Polska[4].

Imigranci w Polsce

Do upadku komunizmu w 1989 roku polska polityka migracyjna miała charakter izolacjonistyczny, co oznacza, że nasz kraj był miejscem zamkniętym dla cudzoziemców[5]. Sytuacja ta uległa przeobrażeniu na początku lat 90. ubiegłego wieku. W tym czasie do Polski napływała większa liczba osób z zagranicy, w konsekwencji czego stopniowo zaczęła się ona przekształcać z kraju emigracyjnego, w kraj również przyjmujący imigrantów. W 1989 roku do Polski przybyło o 40% więcej obcokrajowców niż w roku poprzednim[6]. Wpływ na to miały dwa wydarzenia: rozpoczęcie zmiany systemowej i związanych z nią procesów w sferze liberalizacji ruchu granicznego oraz oddzielenie krajów należących niegdyś do bloku socjalistycznego od krajów zachodnich[7]. Należy jednak podkreślić, że zwiększony w latach 90. ubiegłego wieku przyjazd cudzoziemców nie oznaczał, że Polska stała się krajem imigracyjnym. Narodowy Spis Powszechny w 2002 roku

> pokazał niezwykle wysoką jednorodność etniczną mieszkańców Polski, wśród których jedynie 1,2% zadeklarowało narodowość inną niż polską, a tylko 0,1% nie posiadało polskiego obywatelstwa[8].

---

[2] *World Migration Report 2018,* https://www.iom.int/wmr/world-migration-report-2018 [dostęp: 10/04/2019].

[3] W. Gocalski, *Migracje*, [w:] *Barwy i cienie migracji*, red. W. Gocalski, Warszawa 2009, s. 19.

[4] A. Nowakowska, *Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego*, [w:] *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Warszawa 2009, s. 101-102.

[5] K. Iglicka, *Rola polityki migracyjnej Polski w kształtowaniu migracji z Ukrainy z perspektywy teorii systemów,* [w:] *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, red. K. Slany, Kraków 2008, s. 103.

[6] A. Brzozowska, *Wybrane grupy i charakterystyki imigracji do Polski*, http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria/wybrane_grupy_i_charakterystyki_imigracji_do_polski_-_tekst_autorstwa_mgr_anity_brzozowskiej.pdf , s. 2 [dostęp: 28.11.2015].

[7] K. Iglicka, *Rola polityki migracyjnej Polski*, s. 104.

[8] S. Łodziński, A. Grzymała-Kazłowska, *Koncepcje, badania i praktyki integracji imigrantów. Doświadczenia polskie w europejskim kontekście,* Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny, 2011, 2, s. 11.

Również akcesja do Unii Europejskiej w 2004 roku oraz „kryzys migracyjny", wywołany masowym napływem uchodźców do Europy, nie zmienił radykalnie tej sytuacji – Polska wciąż jest raczej mało atrakcyjnym krajem dla migrantów poszukujących lepszych warunków własnej egzystencji. Należy jednak zaznaczyć, że postępująca integracja europejska, procesy globalizacyjne, zmiany demograficzne i wzrost ruchów migracyjnych w skali światowej powodują, że z roku na rok przybywa do niej coraz więcej obcokrajowców[9]. Jak wynika z danych zebranych przez Urząd ds. Cudzoziemców, w 2018 roku 372 239 migrantów ze 183 krajów i 384 osoby bez obywatelstwa posiadały ważne dokumenty potwierdzające prawo ich pobytu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. To o ponad 47 tysięcy osób więcej niż przed rokiem i o ponad 250 tysięcy więcej niż w 2011 roku[10].

Najwięcej dokumentów uprawniających do legalnego zamieszkania w Polsce mają obywatele Ukrainy (48,1%). Prawie dziewięciokrotnie mniej zezwoleń udzielono Niemcom (5,7%) oraz osobom pochodzącym z Białorusi (5,4%). Obywatele tych trzech nacji stanowią ponad połowę wszystkich cudzoziemców, którzy posiadają dokumenty umożliwiające im zgodne z prawem przebywanie na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej[11]. Warto nadmienić, że trend ten utrzymuje się od kilku lat i wiąże z pewnością z bliskością kulturową i geograficzną łączącą Polskę, Ukrainę, Niemcy i Białoruś.

Najwięcej zezwoleń na pobyt stały na terenie Polski, bo prawie połowę, mają obywatele Ukrainy (49,6%). Białorusini znajdujący się na drugim miejscu posiadają ich prawie trzykrotnie mniej (17,8%), a trzeci Rosjanie – prawie ośmiokrotnie mniej (6,3%). Dane te potwierdzają informacje zawarte w Narodowym Powszechnym Spisie Ludności i Mieszkań z 2011 roku, z których wynika, że większość cudzoziemców przebywających w Polsce na stałe pochodzi z krajów byłego ZSRR[12]. W sumie dokumenty zezwalające na pobyt stały posiadają obywatele 152 krajów oraz bezpaństwowcy[13].

Obywatele Ukrainy mają także 2/3 wszystkich zezwoleń na pobyt czasowy (68,4%). Drugą narodowość pod względem liczby zezwoleń na ten rodzaj pobytu stanowią Hindusi (3,8%), a trzecią Wietnamczycy (3,5%). Dokumenty te posiadają osoby pochodzące ze 150 krajów[14].

---

[9] A. Grzymała-Kozłowska, S. Łodziński S. (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa 2008, s. 18.

[10] *Zestawienie liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w 2018 roku*, Urząd ds. Cudzoziemców, Warszawa 2018, https://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/ [pobrano: 02.04.2019].

[11] Tamże.

[12] Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2011, s. 85.

[13] *Zestawienie liczbowe dotyczące postępowań*.

[14] Tamże.

Z kolei, wśród osób posiadających prawo pobytu obywatela UE na terytorium RP dominują przede wszystkim Niemcy (26,2%), a następnie Włosi (10%) oraz Hiszpanie (7,6%). Na podstawie tego prawa mieszkają w Polsce obywatele 31 europejskich państw[15].

W 2018 roku na terytorium Polski przebywało 3351 osób, którym udzielono ochrony, czyli o 43 mniej niż przed rokiem. Pochodziły one z 55 krajów, wśród nich byli także bezpaństwowcy. Status uchodźcy mieli obywatele 44 krajów, a ochronę uzupełniającą przedstawiciele 38 nacji. Azyl posiadał tylko jeden migrant, narodowości białoruskiej. Z danych Urzędu ds. Cudzoziemców wynika, że ochrona przyznawana jest przede wszystkim Rosjanom (50,3%). Wśród nich znajduje się najwięcej uchodźców (29,3%) i osób objętych ochroną uzupełniającą (64,7%). Na drugim miejscu pod względem liczby uzyskanych form ochrony mieszczą się Ukraińcy (14,5%), a na trzecim Syryjczycy (9%)[16].

Imigranci mieszkający w Polsce przybyli do niej głównie w celach zarobkowych, rodzinnych oraz edukacyjnych. Największa grupa cudzoziemców osiedliła się w województwie mazowieckim (114 tys.), małopolskim (36 tys.), dolnośląskim (31 tys.) oraz wielkopolskim (28 tys.)[17].

Cudzoziemcy przyjeżdżający do Polski mieszkają głównie w metropoliach. Znamienną cechą imigracji do Polski jest zatem jej charakter wyspowy. Oznacza to, że w dużych miastach obcokrajowcy stanowią widoczną grupę w populacjach studentów, pracowników, a także mieszkańców, natomiast w innych częściach Polski ich obecność jest niezauważalna i często związana ze specyficznymi czynnikami lokalnymi (np. istnieniem filii firmy zagranicznej zatrudniającej cudzoziemców)[18]. Największą grupę imigrantów skupia aglomeracja warszawska. Powodów takiego stanu rzeczy jest kilka. W Warszawie jako stolicy Polski funkcjonują konsulaty krajów pochodzenia imigrantów, organizacje pozarządowe i instytucje międzynarodowe zajmujące się problematyką migracyjną. Warszawa jest także miejscem, które ma, spośród innych polskich miast, najlepsze połączenie lotnicze z miastami całego świata. Na atrakcyjność stolicy Polski wpływa również fakt, że stanowi ona największy w Polsce ośrodek akademicki oraz centrum biznesu. Zatem, w tym miejscu cudzoziemscy mają duże szanse na zdobycie należytego wykształcenia czy otrzymanie dobrze płatnej pracy[19].

---

[15] Tamże.

[16] Tamże.

[17] https://udsc.gov.pl/podsumowanie-legalizacja-pobytu-w-2018-r/ [dostęp: 02.04.2019].

[18] A. Górny i in., *Raport z badania imigrantów w Polsce*, Warszawa 2013, s. 9.

[19] P. Kaźmierkiewicz, *Uwarunkowania integracji cudzoziemców w Polsce*, [w:] *Integracja cudzoziemców w Polsce. Wybrane aspekty*, red. M. Bieniecki, P. Kaźmierkiewicz, B. Smoter, Warszawa 2006, s. 51.

Przybywający nad Wisłę obcokrajowcy często osiedlają się w Polsce wraz ze swoimi dziećmi będącymi w wieku szkolnym. Jak wynika z najnowszych danych Głównego Urzędu Statystycznego, wśród imigrantów mieszkających w Polsce znajduje się 14 665 osób, które nie ukończyły 18. roku życia (7 454 chłopców i 7 211 dziewczynek). To o 4 778 osób więcej niż w 2014 roku, co oznacza, że liczba dzieci cudzoziemskich także zintensyfikowała się na przestrzeni ostatnich kilku lat[20].

Integracja imigrantów – charakterystyka procesu

Imigranci, w tym dzieci cudzoziemskie, po przybyciu do Polski stoją przed koniecznością odnalezienia się w nieznanym im otoczeniu. Proces ten w literaturze przedmiotu jest określany jako adaptacja i polega na „nabywaniu cech, właściwości i umiejętności, pozwalających sprawnie funkcjonować w danej, nowej sytuacji"[21]. W jego toku dokonuje się akulturacja, „odnosząca się do zmian, które następują jako wynik ciągłego bezpośredniego kontaktu pomiędzy jednostkami o różnym pochodzeniu kulturowym"[22]. Akulturacja obejmuje swym zasięgiem przemiany w systemach wartości, regułach życia, zasadach współżycia społecznego, normach moralnych, zachowaniach społecznych, często sięgając nawet do sfery wewnętrznej, a więc psychiki jednostki[23]. W procesie akulturacji duże znaczenie ma wybór odpowiedniej strategii akulturacyjnej[24]. John Berry wskazał cztery jej rodzaje: marginalizację, separację, asymilację oraz integrację[25].

Pierwsza ma miejsce w sytuacji, kiedy imigranci zrywają kontakt ze społecznością rodzimą i nie wyrażają chęci do nawiązywania kontaktów z przedstawicielami grupy dominującej. Migranci doświadczają negatywnych emocji w kontakcie z kulturą pochodzenia i kulturą przyjmującą, izolują się od grupy własnej i większościowej.

Separacja występuje w przypadku, kiedy imigranci ograniczają kontakty do minimum z członkami społeczeństwa przyjmującego. Nie uczestniczą w kulturze przyjmującej, którą traktują jako mniej wartościową niż własna.

[20] *Rocznik Statystyczny Rzeczpospolitej Polskiej*, Warszawa 2017, s. 222.

[21] K. Włodarczak, *Proces adaptacji współczesnych emigrantów polskich do życia w Australii*, Prace Migracyjne, 2005, 3, s. 3.

[22] M. Chutnik, *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Kraków 2007, s. 69.

[23] E. Wysocka, *Akulturacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 70.

[24] E. Olczak, *Różnice kulturowe w funkcjonowaniu człowieka*, [w:] *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, red. D. Cieślikowska, E. Kownacka, E. Olczak, A. Paszkowska-Rogacz, Warszawa 2006, s. 58.

[25] J. Berry, *Akulturacja: harmonijne życie pośród dwóch kultur,* przekł. A. Mleczko, Rocznik Pedagogiczny, 2006, 29, s. 58.

Źródłem satysfakcji są kontakty ze społeczeństwem rodzimym. W życiu codziennym posługują się językiem ojczystym.

Asymilacja z kolei polega na rezygnacji przez imigrantów z uczestnictwa w kulturze kraju pochodzenia i podtrzymaniu nowej kultury. Implikacją wyboru tej strategii jest ograniczanie kontaktów z rodakami. Cudzoziemcom może towarzyszyć niechęć wobec własnej kultury, na przykład do posługiwania się językiem rodzimym. Następuje także przejmowanie wzorów zachowań od społeczeństwa przyjmującego[26].

Ostatnią z wymienionych strategii, uważaną przez znawców problematyki za najlepszą, jest integracja. Można ją rozumieć w dwojaki sposób: jako proces jednostronny, polegający wyłącznie na zaadaptowaniu się imigrantów do nowego środowiska lub jako dwustronny, w którym ma miejsce wzajemne oddziaływanie na siebie imigrantów i przedstawicieli grupy dominującej[27]. Zgodnie z drugim rozumieniem tego terminu, przyjętym w niniejszym artykule, imigranci muszą wyrazić chęć przystosowania się do odmiennie kulturowego społeczeństwa, a przedstawiciele grupy większościowej otworzyć się na cudzoziemców i nawiązywać z nimi kontakty oraz relacje[28]. Integracja wymaga zatem od imigrantów włączania się w życie społeczne obywateli kraju docelowego, a od ludności przyjmującej dobrej woli, polegającej na działaniach umożliwiających przybyszom integrację. Należy jednak zaznaczyć, że integracja uwzględnia poszanowanie prawa do zachowania własnej odrębności kulturowej przez cudzoziemców ze strony społeczeństwa przyjmującego, ponieważ zakłada, że utrzymanie własnej tożsamości kulturowej, na przykład poprzez spotkania z rodakami, ułatwi imigrantom adaptację do nowego otoczenia i radzenie sobie ze specyficznymi problemami towarzyszącymi zmianie miejsca zamieszkania[29].

W przypadku dzieci cudzoziemskich integracja z polskim społeczeństwem przybiera na ogół formę integracji ze środowiskiem szkolnym, bowiem to właśnie w szkole, przez fakt spędzania w niej dużej ilości czasu, mają one najczęstszy kontakt z Polakami. Integracja ze środowiskiem szkolnym polega na włączaniu się uczniów-imigrantów w życie społeczne szkoły, przy jednoczesnym otwarciu się na ich obecność w placówce całej społeczności szkolnej, a więc: dyrekcji, nauczycieli, specjalistów, pozostałych pracowni-

[26] Tamże, s. 58-59; M. Budyta-Budzyńska, *Adaptacja, integracja, asymilacja – próba ujęcia teoretycznego*, [w:] *Integracja czy asymilacja? Polscy imigranci na Islandii*, red. M. Budyta-Budzyńska, Warszawa 2011, s. 45-48.

[27] A. Grzymała-Kozłowska, *„Integracja" – próba rekonstrukcji pojęcia*, [w:] *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, red. A. Grzymała-Kozłowska, S. Łodziński, Warszawa 2008, s. 35.

[28] A. Grzymała-Kozłowska, S. Łodziński S. (red.), *Problemy integracji imigrantów*, s. 248.

[29] A. Kicinger, *Unia Europejska wobec zagadnienia integracji imigrantów*, CEFMR Working Paper, 2005, 2, s. 3.

ków, uczniów oraz opiekunów uczniów. Rezultatem tak rozumianej integracji powinno się stać lepsze funkcjonowanie poznawczo-społeczne dzieci z doświadczeniem migracyjnym oraz obustronne zadowolenie ze wzajemnych kontaktów.

Edukacja dzieci cudzoziemskich w Polsce – aspekty prawne

W świetle polskich przepisów prawnych, każde dziecko obcokrajowców, które nie ukończyło 18. roku życia ma prawo do bezpłatnej edukacji. Możliwość tę gwarantuje artykuł 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. oraz Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

Osoby nieposiadające polskiego obywatelstwa mogą korzystać z nauki i opieki w publicznych przedszkolach lub publicznych innych formach wychowania przedszkolnego, a także w niepublicznych przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w niepublicznych szkołach podstawowych i niepublicznych innych formach wychowania przedszkolnego, a te podlegające obowiązkowi szkolnemu – z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, publicznych szkołach artystycznych oraz w publicznych placówkach, w tym placówkach artystycznych na warunkach dotyczących obywateli polskich[30].

Dzieci odmienne kulturowo, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, w sytuacji gdy go nie znają lub porozumiewają się w nim w stopniu niewystarczającym. Zajęcia te realizowane są indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na przyswojenie umiejętności władania językiem polskim na poziomie umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach dydaktycznych, nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo[31].

Uczniowie, którzy muszą uzupełnić różnice programowe z obowiązkowych przedmiotów mogą również uczestniczyć w dodatkowych zajęciach wyrównawczych w wymiarze 1 godziny lekcyjnej tygodniowo. Obowiązek organizowania powyższych form pomocy spoczywa na organie prowadzącym szkołę. Łączny wymiar godzin dodatkowych zajęć z języka polskiego i wyrównawczych nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo w odniesieniu do jednego ucznia[32].

---

[30] Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 165.

[31] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, §17.

[32] Tamże, §18-19.

Dzieci cudzoziemskie mogą również w szkole uczyć się języka i kultury kraju ojczystego, jeżeli do udziału w tym kształceniu zostanie zgłoszonych co najmniej 7 uczniów. Zajęcia z tego zakresu może im zorganizować placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości. Łączny wymiar godzin nauki języka i kultury kraju rodzimego nie może przekraczać 5 godzin lekcyjnych tygodniowo[33].

Dzieci-imigranci mają także możliwość uzyskania wsparcia osoby władającej językiem kraju ich pochodzenia, zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Z propozycji tej, podobnie jak w przypadku zajęć wyrównawczych, mogą korzystać nie dłużej niż przez rok kalendarzowy[34].

Od 1 września 2017 roku uczniowie cudzoziemcy, którzy nie posługują się językiem polskim lub czynią to w stopniu niewystarczającym do zdobywania wiedzy w grupie polskich rówieśników, czy też doświadczają innych trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi, mogą się uczyć w szkolnych oddziałach przygotowawczych, złożonych z nie więcej niż 15 dzieci, które przyjechały z zagranicy. Oddział ten tworzony jest przez organy prowadzące szkoły publiczne i niepubliczne wraz z początkiem września, ale w przypadku przyjęcia do placówki znacznej liczby uczniów, może on powstać również w trakcie roku szkolnego. Nauczanie w nim odbywa się według szkolnych programów nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów cudzoziemskich. Zajęcia dydaktyczne w oddziale przygotowawczym prowadzą nauczyciele poszczególnych przedmiotów, którzy mogą być wspomagani przez osobę władającą językiem kraju rodzimego ucznia. W ramach tygodniowego wymiaru godzin realizuje się w nim naukę języka polskiego, która odbywa się według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców. Na zajęcia te przeznacza się minimum 3 godziny tygodniowo. Nauka w takim oddziale trwa do zakończenia zajęć edukacyjnych w roku szkolnym, w którym uczeń został do niego zakwalifikowany, ale może ulec skróceniu lub wydłużeniu przez radę pedagogiczną na wniosek uczących ucznia nauczycieli, pedagoga lub psychologa. Scharakteryzowanego oddziału przygotowawczego nie organizuje się w szkołach: artystycznych, specjalnych, sportowych, mistrzostwa sportowego oraz dla dorosłych[35].

---

[33] Tamże, §20.

[34] Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 165, pkt. 8.

[35] Tamże, art. 165, pkt. 11-14; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi, §16, pkt. 1-9.

W praktyce dzieci cudzoziemskie, niezależnie od znajomości języka polskiego, uczestniczą w zajęciach szkolnych wraz z polskimi uczniami, mając przy tym możliwość korzystania z wymienionych powyżej form pomocy.

Trudności w integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym

Uczniowie cudzoziemscy wraz z rozpoczęciem nauki w nowej szkole przeżywają wiele problemów, które znacząco utrudniają im integrację ze środowiskiem szkolnym. Jednym z nich jest brak umiejętności porozumiewania się w języku ojczystym kraju, do którego wyemigrowali. Sytuacja ta rodzi szereg negatywnych konsekwencji: dzieci te nie rozumieją treści przekazywanych w trakcie lekcji, potocznych wyrażeń czy młodzieżowego slangu; nie potrafią wyrażać swoich potrzeb, odpowiadać na pytania, nawiązać kontaktu z rówieśnikami i nauczycielami[36]. Niestety, w obliczu doświadczanych problemów nie zawsze uzyskują ze strony szkoły odpowiednią pomoc językową. Wiele placówek nie otrzymuje bowiem wystarczających funduszy na organizację kilku godzin lekcyjnych dodatkowych zajęć z języka polskiego. Zdarza się także, że w zajęciach tych biorą udział dzieci różniące się stopniem znajomości języka polskiego, co bardzo utrudnia nauczycielowi prowadzenie lekcji i dostosowanie materiału do potrzeb edukacyjnych wszystkich jej uczestników. Nie zawsze też zajęcia te realizują osoby właściwie do tego przygotowane. Z reguły zostają one przydzielone nauczycielom języka polskiego, którzy nie mają wykształcenia w zakresie nauki języka polskiego jako obcego i jedynie adaptują program nauczania wykorzystywany w klasach standardowych do zajęć z uczniami cudzoziemskimi[37]. Warto również wspomnieć, że zajęcia te na ogół odbywają się po lekcjach obowiązkowych. Młodzi imigranci są więc często zmęczeni kilkugodzinnym pobytem w szkole i nie mają już większych chęci na przyswajanie nowego słownictwa czy zasad gramatyki. W efekcie, jak wynika z danych Ministerstwa Edukacji Narodowej, tylko 18% z nich regularnie korzysta z oferowanych im lekcji języka polskiego[38]. Są to bardzo niepokojące informacje, ponieważ to właśnie język stanowi „klucz do zrozumienia kultury, świata ludzkich znaczeń i wartości, ale też społecznej rzeczywisto-

[36] K. Białek, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów,* Warszawa 2015, s. 13-14.

[37] K. Kubin, J. Świerszcz, *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań,* red. A. Paszko, Kraków 2011, s. 144.

[38] A. Fihel, *Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci*, Biuletyn Migracyjny, 2014, 49, s. 8.

ści"[39]. Zatem, bez umiejętności porozumiewania się w jezyku polskim dzieci odmienne kulturowo nie są w stanie zintegrować się ze środowiskiem szkolnym.

Kolejną trudność w integracji uczniów cudzoziemskich w szkole stanowi nieznajomość zasad rządzących komunikacją niewerbalną i relacyjną w nowej kulturze[40]. Niewerbalne aspekty interakcji społecznych dotyczą sposobu wyrażania uczuć i emocji, przyjmowania właściwej postawy i utrzymywania odpowiedniej odległości od partnera interakcji, przeprowadzania rytuałów, takich jak: powitanie, mówienie o sobie, czy składanie lub odrzucanie ofert[41]. Pomimo istnienia sygnałów uniwersalnych, które można spotkać u wszystkich narodów i ras[42], znaczenie większości niewerbalnych komunikatów widocznych w zachowaniu ludności przyjmującej jest inne niż w kulturze pochodzenia imigrantów. To z kolei oznacza, że dzieci cudzoziemskie jako osoby wzrastające w innym środowisku kulturowym mogą mieć duży problem z prawidłową interpretacją mowy ciała członków grupy dominującej[43].

Pisząc o trudnościach w skutecznym porozumiewaniu się uczniów-imigrantów ze społecznością szkolną, warto również wspomnieć o kontekście, polegającym na stopniowym wykorzystaniu symboli, znaków, przenośni, powiedzeń, mających pewne znaczenie dla określonej kultury. Wyróżniamy kultury niskokontekstowe (np. Niemcy, Skandynawia) oraz wysokokontekstowe (np. Daleki Wschód, kraje arabskie). Pierwsze komunikują się w sposób jasny, precyzyjny, bezpośredni, bez wykorzystania szerokiej gamy symboli, oczekują konkretnej instrukcji od mówiącej do nich osoby, nie zwracają większej uwagi na elementy pozawerbalne, wymagają uszczegółowienia źródła informacji. Kontekst nie jest potrzebny dla prawidłowego zrozumienia przekazu[44]. Z kolei kultury wysokokontekstowe preferują komunikowanie niewerbalne; przyzwyczajone są do wtrąceń, przerywania w trakcie komunikowania; korzystają z rozwiniętych sieci informacyjnych i kontaktów; wyko-

---

[39] Sapir, za: E. Chromiec, *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce – pytania i problemy okresu transformacji*, [w:] *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*, red. L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon, Toruń 2010, s. 223.

[40] M. Chutnik, *Szok kulturowy*, s. 29.

[41] Tamże, s. 43.

[42] Np. ruch dłoni w kierunku nosa w sytuacji, gdy nie jesteśmy w stanie podjąć żadnej decyzji czy wyrażanie zakłopotania poprzez dotykanie włosów lub drapanie głowy; sześć podstawowych rodzajów mimiki odpowiadających następującym emocjom: szczęściu, zdziwieniu, strachowi, smutkowi, gniewowi oraz wstrętowi lub pogardzie (W. Sikorski, *Różnice międzykulturowe w zachowaniach i komunikacji niewerbalnej,* [w:] *Wieloaspektowość komunikacji społecznej w środowisku wielu kultur,* red. K. Czerwiński, M. Fiedor, D. Wosik-Kawala, Toruń 2012, s. 35-37).

[43] J. Bolten, *Interkulturowa kompetencja,* Poznań 2006, s. 38.

[44] M. Bartosik-Purgat, *Otoczenie kulturowe w biznesie międzynarodowym*, Warszawa 2006, s. 69; M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa 2005, s. 91.

rzystują kontekst sytuacyjny i obyczajowy jako źródło informacji; koncentrują się na sugerowanych przez kontekst źródłach informacji[45].

Problem w komunikacji osób pochodzących z różnych kultur mogą również stanowić wzory komunikowania się. W niektórych kulturach osoba mająca autorytet, na przykład osoba starsza jest tą, która inicjuje interakcję. Nie należy się do niej odzywać póki ona nie rozpocznie rozmowy. Ponieważ nauczyciel z reguły będzie postrzegany jako osoba obdarzona autorytetem, dzieci cudzoziemskie mogą oczekiwać, że to on będzie kierował przebiegiem rozmowy. Natomiast edukator może błędnie ocenić jego postawę, traktując ją na przykład jako przejaw niechęci do konwersacji[46].

W obliczu braku wiedzy na temat zasad rządzących komunikacją werbalną i niewerbalną w nowym otoczeniu, uczniowie cudzoziemcy przejawiają postawy etnocentryczne, polegające na „interpretowaniu zachowań innych ludzi z perspektywy norm własnej kultury"[47], co w konsekwencji prowadzi do wielu nieporozumień z rówieśnikami i nauczycielami oraz zmniejsza prawdopodobieństwo integracji ze środowiskiem szkolnym.

Na integrację dzieci-imigrantów w szkole ma również wpływ przeżywany przez nich „szok kulturowy", określany inaczej jako stres akulturacyjny (ang. *culture shock*), szok językowy (*language shock*), szok związany z rolą (*role shock*), czy „zmęczenie kulturą" (*culture fatigue)*[48]. Jest nim

> rezultat napotykanych w kulturze przyjmującej trudności, a jego istotą staje się doświadczanie nieprzyjemnych emocji, które kumulując się, owocują pogorszeniem ogólnego samopoczucia i satysfakcji z życia i co za tym idzie całości funkcjonowania człowieka[49].

Stanowi on dynamiczny, aktywny proces radzenia sobie ze zmianą, negatywną reakcję na nową kulturę[50]. W literaturze przedmiotu wskazuje się na następujące szczegółowe jego symptomy, jak: znudzenie otoczeniem, ogólny niepokój i nieufność, ekstremalne reakcje na nieistotne sprawy, zmniejszony apetyt, frustracja, apatia, unikanie kontaktu z innymi ludźmi, zwłaszcza z osobami spoza swojego kręgu kulturowego, tęsknota za rodzinnym krajem, przeciążenie układu nerwowego i zmęczenie, nieustająca krytyka nowego

---

[45] M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*, s. 91.

[46] H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy jako wyzwanie dla polskiego systemu opieki zdrowotnej,* [w:] *Migranci na polskim rynku pracy. Rzeczywistość, problemy, wyzwania*, red. Witold Klaus, Warszawa 2007, s. 14.

[47] E. Kownacka, *Od szoku do adaptacji: psychologiczne konsekwencje wyjazdu za granicę*, [w:] *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, s. 46-47.

[48] J. Grzymała-Moszczyńska, *Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji – przegląd teoretyczny*, Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny, 2014, 4, s. 53.

[49] E. Olczak, *Różnice kulturowe w funkcjonowaniu człowieka*, s. 42.

[50] M. Chutnik, *Szok kulturowy*, s. 89.

otoczenia, brak chęci do poznania języka kraju przyjmującego i zwyczajów obchodzonych w nowej kulturze; chęć powrotu, duża identyfikacja z rodzimym krajem[51].

Scharakteryzowany szok kulturowy związany jest z poczuciem obcości, jakie towarzyszy dzieciom odmiennym kulturowo w nowym miejscu zamieszkania. Obcość budzi otoczenie ludzkie; środowisko materialne: krajobraz, przedmioty codziennego użytku, pokarmy; warunki klimatyczne[52], w szkole szczególnie zaś: inna aranżacja wnętrza placówki (np. podwójne ławki w klasie); funkcje podstawowych miejsc w szkole, takich jak: sklepik, sala, świetlica, biblioteka, stołówka, szatnie, sala gimnastyczna, pokój nauczycielski oraz oznaczenie ich w języku polskim; normy panujące w szkole, związane z: prywatnością i własnością (np. prywatne przybory szkolne, wieszaki w szatni oddzielnie dla każdej klasy), płcią (np. wspólne szatnie, oddzielne toalety i zajęcia z wychowania fizycznego), sferą nauczycielską i uczniowską (np. oddzielne toalety dla kadry pedagogicznej i dla uczniów) oraz harmonogramem dnia (np. czas nauki, czas odpoczynku, przerwa obiadowa, następujące po sobie lekcje z różnych przedmiotów)[53]. Niestety, przechodzenie od stanu obcości do stanu swojskości, a więc pokonanie tak zwanego dystansu społecznego, jest długotrwałym i z reguły niełatwym procesem, wymagającym od dzieci-imigrantów wielu wysiłków[54]. To z kolei oznacza, że uczniom cudzoziemskim przez długi czas ich pobytu w Polsce towarzyszą negatywne emocje, które mogą zniechęcać do integracji ze środowiskiem szkolnym.

Warto również nadmienić, że dzieci te w obliczu doświadczanych problemów nie zawsze mogą liczyć na wsparcie ze strony swoich rodziców. Wynika to z tego, że ich opiekunowie jako dorośli imigranci również zmagają się z wieloma trudnościami adaptacyjnymi i wyzwaniami. Po przybyciu do Polski muszą zalegalizować swój pobyt, znaleźć pracę, nauczyć się języka polskiego. Wszystko to zabiera im sporo czasu, którego z reguły nie wystarcza na rozmowy z dziećmi na temat przeżywanych przez nich problemów[55].

To, jak dużą trudnością okaże się komunikacja z Polakami oraz jak silnego szoku kulturowego doświadczy migrujący uczeń zależy od dystansu kulturowego, jaki dzieli kraj jego pochodzenia i Polskę. Pod jego pojęciem należy

---

[51] Tamże, s. 89; M. Bartosik-Purgat, *Otoczenie kulturowe w biznesie*, s. 181-182; L. Hawrysz, *Konsekwencje różnic kulturowych,* Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae, 2009, 2, s. 251-252.

[52] E. Nowicka, S. Łodziński, *U progu otwartego świata. Poczucie polskości i nastawienie Polaków wobec cudzoziemców w latach 1988-1998,* Kraków 2001, s. 30.

[53] K. Kubin, J. Świerszcz, *Wyzwania dla szkoły różnorodnej*, s. 140.

[54] E. Nowicka, S. Łodziński, *U progu otwartego świata*, s. 31.

[55] J. Grzymała-Moszczyńska, za: A. Borkowska, *Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku szkolnym. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa 2016, s. 109.

rozumieć „odmienność wzorów zachowań, systemów wartości i systemów symbolicznych, które decydują o sposobie postrzegania i wartościowania świata zewnętrznego oraz kształtowania zachowań przedstawicieli różnych kultur"[56]. Podobieństwo dwóch kultur na płaszczyźnie językowej, symbolicznej i aksjologicznej często pomaga zaaklimatyzować się w nowym środowisku. Z kolei, zderzenie kultur znacznie odmiennych okazuje się kontaktem wyjątkowo trudnym – „ludziom jednej kultury bardzo trudno przychodzi wyzbywanie się jej, przyjmowanie nowej, odmiennej"[57]. Im zatem bardziej kultura dzieci-imigrantów jest odmienna, tym mniejsze szanse na integrację w kraju pobytu i silniejsza podstawa do izolacji społecznej[58].

Doświadczane problemy, w tym szczególnie różnice kulturowe mogłoby zniwelować, i tym samym zwiększyć prawdopodobieństwo integracji dzieci cudzoziemskich ze społecznością szkolną, zatrudnienie w placówce na stanowisku pomocy nauczyciela osoby pochodzącej z kraju rodzimego ucznia -imigranta lub władającej jego ojczystym językiem. Do jej obowiązków należałoby między innymi wspomaganie ucznia w czasie lekcji oraz w trudnych i konfliktowych sytuacjach, motywowanie go do nauki oraz wsparcie nauczycieli w kontaktach z rodzicami podopiecznego[59]. Niestety, i tu, podobnie jak w przypadku dodatkowych zajęć z języka polskiego, przeszkodą mogą się okazać kwestie finansowe. Organy prowadzące szkołę nie zawsze dysponują bowiem określoną kwotą pieniężną potrzebną na zatrudnienie pomocy nauczyciela dla dziecka z zagranicy, a przypadku większej grupy uczniów, pochodzących na dodatek z różnych krajów, kilku takich osób. Problemem może się także stać znalezienie kandydatów na to stanowisko, zwłaszcza w sytuacji, gdy uczniowie posługują się rzadkim językiem, na przykład uzbeckim czy mongolskim.

Barierę w integracji dzieci cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym stanowi także negatywny stosunek do nich klasowych kolegów i pozostałych uczniów, nauczycieli oraz rodziców polskich uczniów. Jak wspomniano wcześniej, integracja jest procesem dwustronnym, w którym odbywa się wzajemne oddziaływanie na siebie imigrantów i przedstawicieli grupy dominującej[60]. W sytuacji braku akceptacji dzieci cudzoziemskich ze strony społeczności szkolnej, proces ich integracji nie zakończy się pomyślnie.

Uczniowie cudzoziemscy na skutek wcześniej opisanych trudności adaptacyjnych oraz nierzadko odmiennego wyglądu (np. innego koloru skóry),

---

[56] J. Hryniewicz, *Imigracja i wielokulturowość w warunkach dużego dystansu kulturowego,* Studia Regionalne i Lokalne, 2011, 3, s. 6.

[57] M. Janeta, *Migranci a społeczność przyjmująca. Uwarunkowania strategii akulturacyjnych a kontakty ze społecznością przyjmującą*, Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny, 2011, 2, s. 256.

[58] D. Niedźwiedzki, *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Kraków 2010, s. 100.

[59] B. Lachowicz, *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, Warszawa 2017, s. 11.

[60] A. Grzymała-Kozłowska, *„Integracja" – próba rekonstrukcji pojęcia*, s. 35.

często są napiętnowani i wyśmiewani przez swoich rówieśników. Dzieci te stają się obiektem drwin i żartów, głównie z powodu nieznajomości języka polskiego[61]. Poniższa wypowiedź imigranta pochodzenia syryjskiego, który przyjechał do Polski będąc w wieku szkolnym, może stanowić tego ilustrację:

Pamiętam, jak pani z historii po 3 miesiącach pobytu mojego w tej szkole mnie zapytała. To było zdecydowanie za wcześnie, ale ja byłem przygotowany, nauczyłem się tych dat. Zadała mi dwa pytania, na które odpowiedziałem, potem kolejne i już totalnie się pogubiłem, bo nie rozumiałem o co pyta. Patrzyłem się więc na klasę błagalnym wzrokiem, aby mi pomogli. I pomogli – powiedzieli co mam odpowiedzieć. Tyle tylko, że to nie była prawidłowa odpowiedź, ale pewne słowo, które oznaczało, mówiąc delikatnie: zamknij się w najgorszym pojęciu. Ale ja myślałem, że to jest odpowiedź. I to powtórzyłem. Pani spaliła się ze wstydu, a klasa cała się śmiała.

Przyczynę niewłaściwych zachowań polskich uczniów w stosunku do kolegów z zagranicy może stanowić nieprzygotowanie ich przez nauczycieli na obecność w klasie obcojęzycznego dziecka oraz panujące powszechnie stereotypy, które zawierają wiedzę powierzchowną, na podstawie której dokonuje się generalizacji, oceny zjawisk, ludzi bez posiadania wystarczających do tego informacji[62]. Konsekwencją tego jest „przypisywanie cudzoziemcom niepożądanych cech i spychanie na niższe pozycje w społeczeństwie"[63]. Agresję słowną i fizyczną wobec uczniów-imigrantów może również wzmagać brak prowadzenia ze strony szkoły działań zapobiegających stereotypowemu myśleniu, uprzedzeniom i dyskryminacji. Warto nadmienić, że różne formy nieprzychylności ze strony polskich uczniów mogą wyzwalać u dzieci odmiennych kulturowo spontaniczne, nieadekwatne, agresywne reakcje obronne[64].

Trudnością w procesie integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym jest także brak wsparcia i pomocy ze strony nauczycieli, który może wynikać z niechęci edukatorów do dzieci z zagranicy lub po prostu z braku ich odpowiedniego przygotowania do pracy z nimi. Badania prowadzone przez Barbarę Dobrowolską wśród nauczycieli prowadzących zajęcia z dziećmi cudzoziemskimi pokazały, że poziom ich umiejętności międzykulturowych[65], czyli zdolności postrzegania różnicy kulturowej, budowania

---

[61] A. Kosowicz, *Dziecko cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym. Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce*, s. 153.

[62] K. Struś, J. Więckowska, *O stereotypach etnicznych. Czy są konieczne, pomagają czy przeszkadzają w funkcjonowaniu w obcej kulturze?* [w:] *Swojskość i obcość. O akulturacji imigrantów w Polsce*, red. H. Malewska-Peyre, Warszawa 2001, s. 71.

[63] J. Szkudlarek, E. Garbicz, *Cudzoziemcy w Polsce – swoi czy obcy? Studium przypadku na podstawie Wietnamczyków*, [w:] *Społeczeństwo wobec Innego*, s. 227.

[64] K. Kubin, J. Świerszcz, *Wyzwania dla szkoły różnorodnej*, s. 138.

[65] B. Dobrowolska, *Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych*, Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne, 2012, 21, s. 21-22.

dystansu, otwartości w sytuacjach komunikacji z jednostkami pochodzącymi z odmiennych kultur[66] jest niski. Wielu nauczycieli ma problem ze zrozumieniem nietypowych zachowań uczniów cudzoziemskich, które ostatecznie odczytują i oceniają przez pryzmat zinternalizowanych wartości kultury polskiej. W efekcie, postępowanie dzieci cudzoziemskich wybiegające poza dopuszczalne ramy zachowań przeciętnego polskiego ucznia traktowane jest jako niegrzeczność, nieposłuszeństwo i powoduje uruchomianie standardowych działań w stosunku do dzieci sprawiających trudności wychowawcze[67]. Część nauczycieli przejawia ponadto postawy, które opierają się na intencji zintegrowania dzieci-imigrantów z polskimi rówieśnikami, poprzez narzucanie im polskich wzorców dotyczących zainteresowań literackich czy upodobań kulturalnych oraz zachęcanie do utożsamiania się z polskim dziedzictwem narodowym[68]. Tymczasem, jak podkreślono wcześniej, dla skutecznego procesu integracji dzieci cudzoziemskich istotne jest uwzględnienie przez członków społeczeństwa przyjmującego poszanowania prawa do zachowania własnej odrębności kulturowej przez imigrantów.

Również opiekunowie polskich uczniów bywają sceptycznie nastawieni do uczenia się w klasie ich dzieci osób odmiennych kulturowo[69], co może wynikać z ogólnej niechęci polskiego społeczeństwa do osiedlania się w naszym kraju cudzoziemców, zwłaszcza pochodzących z krajów oddalonych od nas kulturowo. Potwierdzają to między innymi badania zatytułowane „Stosunek Polaków i Czechów do przyjmowania uchodźców" (s. 1-7), zrealizowane przez Centrum Badań Opinii Społecznych (CBOS) w lipcu 2018 roku. Wynika z nich, że ponad połowa badanych Polaków (60%) jest przeciwna zamieszkaniu u nas uchodźców. Prawie co trzeci respondent (29%) twierdzi, że uchodźcom powinno się świadczyć pomoc, ale tylko do czasu, kiedy będą mogli bezpiecznie powrócić do swojej ojczyzny. Jedynie 5% badanych Polaków uważa, że Polska powinna udzielać schronienia osobom prześladowanym w swoich krajach. 6% badanych nie ma zdania w tej kwestii. Stosunek do przyjmowania uchodźców nie zmienił się znacznie na przestrzeni ostatnich lat. Większą przychylność do pobytu uchodźców w Polsce przez ograniczony czas deklarują mieszkańcy większych miast oraz osoby z wyższym wykształceniem. Prawie ¾ badanych (72%) jest zdecydowanie przeciwna przyjmowaniu uchodźców z Bliskiego Wschodu i Afryki, z czego 46% osób wyraża zdecydowaną niechęć wobec relokacji uchodźców spoza Europy. Tylko 22% respon-

[66] E. Chromiec, *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce*, s. 223.

[67] K. Kubin, J. Świerszcz, *Wyzwania dla szkoły różnorodnej*, s. 132.

[68] D. Szelewa, *Integracja a polityka edukacyjna*, Warszawa 2010, s. 33.

[69] B. Chisi i in., *Dziecko migranckie w naszej szkole. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*, file:///C:/Users/PEDAGO~1/AppData/Local/Temp/dziecko_migranckie_w_naszej_klasie.pdf [dostęp: 10.04.2019].

dentów zalicza się do zwolenników otrzymania przez migrantów spoza UE statusu uchodźcy w naszym kraju. Zupełnie inaczej przedstawia się stosunek Polaków do udzielenia ochrony Ukraińcom z terenów objętych konfliktem zbrojnym. Ponad połowa badanych (56%) popiera przyjęcie uchodźców z sąsiedniego kraju, a nieco ponad jedna trzecia (35%) wyraża sprzeciw[70].

Omawiając stosunek Polaków do imigrantów przebywających w Polsce, warto również wspomnieć o badaniach Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, zatytułowanych „Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe", zrealizowanych w 2010 roku. Wynika z nich, że wobec mieszkających w Polsce cudzoziemców przejawiane są postawy rasistowskie. Najczęściej spotykane oznaki rasizmu w Polsce to publiczne znieważanie i wyzywanie ze względu na pochodzenie. Takiej agresji słownej doświadczają głównie osoby o ciemnym kolorze skóry. Prawie wszyscy migranci pochodzących z krajów afrykańskich słyszą pod swoim adresem słowa: „małpa", „czarna małpa", „asfalt", „bambo", „goryl". Do cudzoziemców często kierowane są komentarze, że Polska nie jest ich domem, w związku z czym powinni wracać do swoich ojczyzn. Słowom tym nierzadko towarzyszy agresja fizyczna – pobicia, uderzenia, pchnięcia. Do ataków dochodzi zazwyczaj w miejscach publicznych, często w obecności innych osób – w środkach transportu publicznego lub na przystankach, na ulicy, podczas spacerów lub imprez masowych[71].

Poczucie braku akceptacji ze strony ludności rodzimej, jakiego doświadczają dzieci odmienne kulturowo staje się na ogół źródłem niskiego poczucia własnej wartości, gorszej kondycji psychicznej[72], a także często prowadzi do autostygmatyzacji, czyli utożsamiania się jednostki ze społecznie narzuconym jej piętnem[73].

Dzieci uchodźcze w polskiej szkole

Szczególnych trudności w integracji ze środowiskiem szkolnym doświadczają dzieci uchodźcze, a więc nieletni, którzy wraz ze swoimi opiekunami uciekli przed prześladowaniem w swojej ojczyźnie, z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej gru-

[70] *Stosunek Polaków i Czechów do przyjmowania uchodźców*, Warszawa 2018, s. 1-7.

[71] A. Mikulska, *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe*, Warszawa 2010, s. 41-45.

[72] A. Nowakowska, *Wpływ migracji zarobkowej*, s. 79.

[73] E. Wysocka, *„My" i „oni" – dlaczego tak trudno być razem? Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa*, [w:] *Migracja, uchodźctwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, red. D. Lalak, Warszawa 2007, s. 34.

py społecznej[74]. Ich problemy spowodowane są głównie dramatycznymi okolicznościami towarzyszącymi migracji do Polski. Nierzadko bowiem przed i w trakcie przemieszczeń przeżyły wojnę, utratę bliskich, długie pobyty w obozach dla uchodźców i tym podobne[75]. Duża część z nich w wyniku doświadczonych zdarzeń cierpi na zespół stresu pourazowego (PTSD), cechujący się: odtwarzaniem traumatycznych wydarzeń (np. wojny) na jeden lub więcej sposobów, na przykład poprzez uporczywe wspomnienia, powracające koszmary senne, silne reakcje lękowe na bodźce skojarzone z wydarzeniami; utrzymującym się unikaniem bodźców kojarzących się z traumą; zmniejszeniem ogólnej reaktywności; poczuciem wyobcowania, pesymistyczną oceną przyszłości; utrzymywaniem się zwiększonego pobudzenia w postaci trudności ze snem, wybuchów gniewu, trudności z koncentracją; poczuciem silnego dystresu i upośledzeniem różnych obszarów funkcjonowania społecznego lub zawodowego[76]. Dla dzieci uchodźców charakterystyczne jest także doznawanie żałoby kulturowej, wywołanej utratą ważnych dla nich osób i/lub rzeczy[77].

Scharakteryzowane przeżycia nie pozostają bez wpływu na funkcjonowanie psychofizyczne dzieci uchodźczych w szkole. Uczniowie ci mają duże trudności ze skupieniem się na omawianych treściach, przez co doświadczają niepowodzeń dydaktycznych. Cechuje ich także niechęć do nauki języka polskiego, co zmniejsza szansę na integrację ze społecznością szkolną[78]. Warto również nadmienić, że znaczna część dzieci uchodźców w ogóle nie uczęszcza na zajęcia szkolne. Dowodem tego mogą być dane Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców (UNHCR), z których wynika, że ponad połowa dzieci uchodźców w Polsce nie realizuje obowiązku szkolnego, a wśród tych, które pojawiają się w szkole, połowa nie przystępuje do egzaminów z języka polskiego. Na ogół karierę szkolną przeciętnego ucznia uchodźczego wyróżnia stosunkowo krótki okres kształcenia oraz przedwczesne zakończenie edukacji[79]. Doświadczane niepowodzenia dydaktyczne oraz nierealizowanie obowiązku szkolnego mogą także wynikać z, oprócz wcześniej wspomnianych traum, poczucia tymczasowości, charak-

---

[74] Ustawa z 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, art. 13.

[75] M. Kristiansen, A. Mygind, A. Krasnik, *Health effects of migration*, Danisch Medical Bulletin, 2007, 54, s. 46.

[76] A. Lipczyński, *Psychologiczna interwencja w sytuacjach kryzysowych*, Warszawa 2007, s. 37.

[77] M. Piegat-Kaczmarzyk, Z. Rejmer, *Psychologiczne skutki uchodźstwa*, file:///C:/Users/Pedagog%20Gimnazjum/Desktop/część%201_Uchodźcy%20i%20cudzoziemcy%20w%20Polsce.pdf [dostęp: 03.04.2019], s. 32-34.

[78] K. Białek, *Międzykulturowość w szkole*, s. 14.

[79] K. Błeszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010, s. 12-13.

terystycznego dla większości uchodźców, w tym także ich dzieci. Związane jest ono z brakiem wiedzy na temat długości pobytu w kraju przyjmującym. Czas oczekiwania na status uchodźcy w Polsce z reguły trwa około sześciu miesięcy. Dzieci uchodźcze muszą zatem przez pół roku oczekiwać na decyzję o swoim dalszym losie: czy będą mogły pozostać w Polsce czy też powrócą do swojej ojczyzny lub wyemigrują do innego kraju. Ten stan niepewności dla większości z nich jest bardzo dotkliwy i wpływa negatywnie na ich poczucie bezpieczeństwa oraz motywację do nauki. Dzieci te nie wiedzą, czego mogą się spodziewać w najbliższych dniach, boją się także podejmować trud uczenia się, ponieważ może się okazać za kilka miesięcy, że wraz z rodziną muszą opuścić Polskę, a to będzie oznaczać, że czas poświęcony na przykład na rozwijanie umiejętności komunikowania się w języku polskim okaże się stracony[80].

Podsumowanie

Reasumując, integracja uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym jest bardzo ważnym procesem. Niestety, dzieci odmienne kulturowo na drodze do niej napotykają wiele barier, które znacząco utrudniają pomyślny jej przebieg. Należy do nich przede wszystkim: nieznajomość języka polskiego i zasad rządzących komunikacją niewerbalną i relacyjną w Polsce, różnice kulturowe, doświadczane problemy emocjonalne, różnice w systemie edukacji, brak otrzymywania adekwatnej pomocy językowej oraz wsparcia ze strony osoby władającej językiem kraju pochodzenia uczniów cudzoziemskich, negatywny stosunek rówieśników, kadry pedagogicznej i rodziców polskich do osób z zagranicy.

W związku z tym bardzo ważne są działania, które mogłyby pomóc dzieciom-imigrantom w procesie integracji. Czynności te powinny być skierowane bezpośrednio do uczniów cudzoziemskich, jak również do społeczności szkolnej, ponieważ, jak zostało nadmienione wyżej, od jej postawy zależą efekty integracji dzieci z doświadczeniem migracyjnym. W przypadku pracy z uczniami cudzoziemskimi istotne jest przede wszystkim zapewnienie im jak największej liczby godzin dodatkowych zajęć z języka polskiego, prowadzonych przez wykwalifikowane osoby oraz udziału w zajęciach rozwijających ich kompetencje międzykulturowe, co znacząco zintensyfikuje szansę na skuteczne i bezkonfliktowe porozumiewanie się z Polakami. Bardzo ważne jest również wsparcie ze strony psychologa, włączanie dzieci-imigrantów do życia klasowego tak, by zapobiec ich izolacji i wykluczeniu oraz przeciwdzia-

[80] A. Kosowicz, *Dziecko cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym*, s. 153.

łanie wszelkiej dyskryminacji w środowisku szkolnym. Nauczyciele powinni także przygotować polskich uczniów na dołączenie do ich klasy dziecka odmiennego kulturowo oraz ich rodziców, ponieważ postawy dzieci wobec uczniów cudzoziemskich z reguły są odzwierciedleniem stosunku ich rodziców do obcokrajowców. Bardzo istotne jest również doskonalenie przez nauczycieli swojego warsztatu pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. W wielu dokumentach Unii Europejskiej, na przykład zatytułowanym „Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli", możemy odnaleźć zapis mówiący o tym, że współcześni edukatorzy powinni posiadać umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie[81]. Szczególnie cenna jest zdolność dostrzegania specyficznych problemów i potrzeb uczniów obcojęzycznych, świadomość wynikających z nich zadań oraz chęć ich podejmowania[82].

BIBLIOGRAFIA

Bartosik-Purgat M., *Otoczenie kulturowe w biznesie międzynarodowym*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2006.

Bera R., *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.

Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszuk S. i in., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Warszawa 2010.

Berry J., *Akulturacja: harmonijne życie pośród dwóch kultur,* przekł. A. Mleczko, Rocznik Pedagogiczny, 2006, 29.

Białek K., *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów,* Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

Błeszyńska K., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

Bolten J., *Interkulturowa kompetencja,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Borkowska A., *Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku szkolnym. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016.

Brzozowska A., *Wybrane grupy i charakterystyki imigracji do Polski*, http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria/wybrane_grupy_i_charakterystyki_imigracji_do_polski_-_tekst_autorstwa_mgr_anity_brzozowskiej.pdf [dostęp: 28.11.2015].

[81] Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, European Comission, Directorate-General for Education and Culture, za: A. Bernacka-Langier, E. Brzezicka, S. Doroszuk i in., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*, Warszawa 2010, s. 11.

[82] K. Błeszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych*, s. 10.

Budyta-Budzyńska M., *Adaptacja, integracja, asymilacja – próba ujęcia teoretycznego*, [w:] *Integracja czy asymilacja? Polscy imigranci na Islandii*, red. M. Budyta-Budzyńska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011.

Chisi B., Jach I., Pansiuk T., Pawlic-Rafałowska E., Yeremyan-Woźniakowska M., *Dziecko migranckie w naszej szkole. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*, file:///C:/Users/PEDAGO~1/AppData/Local/Temp/dziecko_migranckie_w_naszej_klasie.pdf [dostęp: 10.04.2019].

Chromiec E., *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce – pytania i problemy okresu transformacji*, [w:] *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*, red. L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Chutnik M., *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2007.

Dobrowolska B., *Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych*, Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne, 2012, 21.

Fihel A., *Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci*, Biuletyn Migracyjny, 2014, 49.

Gocalski W., *Migracje*, [w:] *Barwy i cienie migracji*, red. W. Gocalski, Wojskowa Akademia Techniczna, Warszawa 2009.

Górny A., Kaczmarczyk P., Napierała J., Toruńczyk-Ruiz S., *Raport z badania imigrantów w Polsce*, Ośrodek Badań nad Migracjami Fundacja, Warszawa 2013.

Grzymała-Kozłowska A., *„Integracja" – próba rekonstrukcji pojęcia*, [w:] *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, red. A. Grzymała-Kozłowska, S. Łodziński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Grzymała-Kozłowska A., Łodziński S. (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki,* Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy jako wyzwanie dla polskiego systemu opieki zdrowotnej,* [w:] *Migranci na polskim rynku pracy. Rzeczywistość, problemy, wyzwania*, red. W. Klaus, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2007.

Grzymała-Moszczyńska J., *Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji – przegląd teoretyczny*, Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny, 2014, 4.

Hawrysz L., *Konsekwencje różnic kulturowych,* Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae, 2009, 2.

Hryniewicz J., *Imigracja i wielokulturowość w warunkach dużego dystansu kulturowego,* Studia Regionalne i Lokalne, 2011, 3.

https://udsc.gov.pl/podsumowanie-legalizacja-pobytu-w-2018-r/ [dostęp: 02.04.2019r.].

Iglicka K., *Rola polityki migracyjnej Polski w kształtowaniu migracji z Ukrainy z perspektywy teorii systemów,* [w:] *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, red. K. Slany, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Janeta M., *Migranci a społeczność przyjmująca. Uwarunkowania strategii akulturacyjnych a kontakty ze społecznością przyjmującą*, Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny, 2011, 2.

Kaźmierkiewicz P., *Uwarunkowania integracji cudzoziemców w Polsce*, [w:] *Integracja cudzoziemców w Polsce. Wybrane aspekty*, red. M. Bieniecki, P. Kaźmierkiewicz, B. Smoter, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2006.

Kicinger A., *Unia Europejska wobec zagadnienia integracji imigrantów*, CEFMR Working Paper, 2005, 2.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU 1997, nr 78, poz. 483).

Kownacka E., *Od szoku do adaptacji: psychologiczne konsekwencje wyjazdu za granicę*, [w:] *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, red. D. Cieślikowska, E. Kownacka,

E. Olczak, A. Paszkowska-Rogacz, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2006.

Kosowicz A., *Dziecko cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym. Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań,* red. A. Paszko, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.

Kristiansen M., Mygind A., Krasnik A., *Health effects of migration*, Danisch Medical Bulletin, 2007, 54.

Kubin K., Świerszcz J., *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań,* red. A. Paszko, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.

Lachowicz B., *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

Lipczyński A., *Psychologiczna interwencja w sytuacjach kryzysowych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2007.

Łodziński S., Grzymała-Kazłowska A., *Koncepcje, badania i praktyki integracji imigrantów. Doświadczenia polskie w europejskim kontekście,* Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny, 2011, 2.

Mikulska A., *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe,* Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010.

Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2011.

Niedźwiedzki D., *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.

Nowakowska A., *Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego*, [w:] *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009.

Nowicka E., Łodziński S., *U progu otwartego świata. Poczucie polskości i nastawienie Polaków wobec cudzoziemców w latach 1988-1998,* Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2001.

Olczak E., *Różnice kulturowe w funkcjonowaniu człowieka*, [w:] *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, red. D. Cieślikowska, E. Kownacka, E. Olczak, A. Paszkowska-Rogacz, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2006.

Piegat-Kaczmarzyk M., Rejmer Z., *Psychologiczne skutki uchodźstwa*, file:///C:/Users/Pedagog%20Gimnazjum/Desktop/część%201_Uchodźcy%20i%20cudzoziemcy%20w%20Polsce.pdf [dostęp: 03.04.2019].

Rocznik Statystyczny Rzeczpospolitej Polskiej, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (DzU 2017, poz. 1655).

Sikorski W., *Różnice międzykulturowe w zachowaniach i komunikacji niewerbalnej,* [w:] *Wieloaspektowość komunikacji społecznej w środowisku wielu kultur,* red. K. Czerwiński, M. Fiedor, D. Wosik-Kawala, Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Millenium, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

Stosunek Polaków i Czechów do przyjmowania uchodźców, CBOS, Warszawa 2018.

Struś K., Więckowska J., *O stereotypach etnicznych. Czy są konieczne, pomagają czy przeszkadzają w funkcjonowaniu w obcej kulturze?* [w:] *Swojskość i obcość. O akulturacji imigrantów*

w Polsce, red. H. Malewska-Peyre, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2001.

Szelewa D., *Integracja a polityka edukacyjna,* Raporty i Analizy, Seria „Integracja", Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 2010.

Szkudlarek J., Garbicz E., *Cudzoziemcy w Polsce – swoi czy obcy? Studium przypadku na podstawie Wietnamczyków*, [w:] *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*, red. L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Szopski M., *Komunikowanie międzykulturowe,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

Włodarczak K., *Proces adaptacji współczesnych emigrantów polskich do życia w Australii*, Prace Migracyjne, 2005, 3.

Ustawa z 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (DzU 2003, nr 128, poz. 1176).

Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (DzU z 2018, poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245 oraz DzU z 2019, poz. 534).

World Migration Report 2018, https://www.iom.int/wmr/world-migration-report-2018 [dostęp: 10/04/2019].

Wysocka E., *„My" i „oni" – dlaczego tak trudno być razem? Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa*, [w:] *Migracja, uchodźctwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, red. D. Lalak, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

Wysocka E., *Akulturacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Zestawienie liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w 2018 roku, Urząd ds. Cudzoziemców, Warszawa 2018, https://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/ [pobrano: 02.04.2019].

Anna Turowska
ORCID 0000-0002-9115-9812
Uniwersytet Warszawski

STRES I EMOCJE STUDENTÓW ZARZĄDZANIA

Abstract. Turowska Anna, *Stres i emocje studentów zarządzania* [Stress and Emotions of Management Students]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 237-248. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.15

The subjects were 196 final-year students of The Warsaw School of Economics Faculty of Management. The purpose of the study was to measure the dominant strategy of coping with stress moderated by positive, negative and ambivalent emotions. This can be of significance in the management of staff and organizations under often unpredictable economic conditions.

Key words: students of management, stress, positive, negative and ambivalent emotions

Wprowadzenie

Stres towarzyszy ludziom przez całe życie. Jego oddziaływanie może być jednak różne. Stres o umiarkowanym natężeniu działa aktywizująco – pobudza myślenie. Zbyt wysokie jego natężenie obniża aktywność działania, prowadzi do porażki. Studenci ostatniego roku kierunku Zarządzanie zdają sobie sprawę, że w przyszłości to oni będą odpowiedzialni za organizowanie i kierowanie przedsiębiorstwem. Niewątpliwie chcieliby, żeby proces ten przebiegał jak najbardziej pomyślnie. Nie zawsze się to jednak udaje. Ważny jest wybór sposobów radzenia sobie ze stresem. To zaś zależy od wielu predyspozycji osobowościowych, jakimi dysponuje osoba ponosząca odpowiedzialność za rozwój Organizacji. Istotny jest tu rodzaj motywacji osiągnięć, samooceny, przekonanie, „czy ode mnie zależy sukces", a także umiejętność współpracy z ludźmi. Każdy menedżer ma niezwerbalizowany obraz własnej osoby, który dotyczy sądów o sobie samym, uwzględniających własne możliwości i potrzeby. Rozważaniom tym zawsze towarzyszą emocje i one w dużej mierze decydują o wyborze dominującej strategii radzenia sobie ze stresem. W Polsce inicjato-

rem badań nad stresem był psycholog Janusz Reykowski[1]. W nawiązaniu do teorii różnic indywidualnych i genetyki, tematykę tę podejmował Jan Strelau[2]. Problematykę stresu organizacyjnego opisał również Jan Felicjan Terelak[3]. Spośród zagranicznych badaczy stresu i radzenia sobie najwybitniejszym i najczęściej cytowanym, światowym autorytetem jest Richard Lazarus[4] – twórca najbardziej popularnej koncepcji stresu w ujęciu fenomenologiczno-poznawczym. Richard Lazarus wraz z Susan Folkman[5] kładą nacisk na znaczenie kontekstu sytuacyjnego i relacji jednostki z otoczeniem dla wszelkich form aktywności człowieka. Podejście fenomenologiczno-poznawcze polega na tym, że o uznaniu relacji za stresową rozstrzyga subiektywna ocena znaczenia tej relacji przez osobę w niej uczestniczącą. Proces oceniania obejmuje przede wszystkim te elementy relacji z otoczeniem, które są ważne dla dobrostanu jednostki. Dlatego, Richard Lazarus i Susan Folkman uważają, że „Stres jest to określona relacja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi"[6].

Natomiast radzenie sobie, według wyżej wymienionych autorów, definiowane jest jako „poznawcze i behawioralne wysiłki zmierzające do sprostania specyficznym wymogom zewnętrznym i/lub wewnętrznym, które w ocenie jednostki przekraczają możliwości, jakimi ona dysponuje"[7].

Literatura przedmiotu wyodrębnia dwa rodzaje strategii radzenia sobie z sytuacją stresową: zadaniową – nastawioną na rozwiązanie problemu oraz emocjonalną – skierowaną na redukcję lęku lub innych stanów emocjonalnych, wynikających z zagrożenia ego jednostki. N.S. Endler i J.D.A. Parker[8] wydzielają ze strategii emocjonalnej dodatkowo trzecią strategię – ucieczkową (np. używanie środków psychoaktywnych).

Nie każdy rodzaj emocji towarzyszący menedżerowi sprzyja decyzjom prowadzącym do sukcesu zarządzanej organizacji.

---

[1] J. Reykowski, *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego,* Warszawa 1966, s. 223-274; tenże, *Eksperymentalna psychologia emocji,* Warszawa 1968, s. 64, 70, 381.

[2] J. Strelau, *Temperament a stres. Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem,* [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne,* red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 1996, s. 88-130.

[3] J. Terelak, *Stres organizacyjny: koncepcje, przyczyny, symptomy i sposoby radzenia sobie*, Warszawa 2005.

[4] R.S. Lazarus, *Psychological stress and the coping process*, New York 1966; tenże, *The stress and coping paradigm*, [w:] *Competence and coping during adulthood*, red. L.A. Bond, J.C. Rosen, Hanover 1980, s. 28-74.

[5] R.S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*, New York 1984.

[6] Tamże, s. 19.

[7] S. Folkman, R.S. Lazarus, *The relationship between coping and emotion. Implication and research*, Social Science and Medicine, 1988, 26, s. 310.

[8] N.S. Endler, J.D.A. Parker, *Assessment of multidimensional coping: Task, emotion and avoidance strategies,* Psychological Assessment, 1994, 6, s. 50-60.

Na wybór strategii radzenia sobie z sytuacją trudną inaczej wpływają emocje pozytywne, inaczej negatywne, a jeszcze inaczej – ambiwalentne. Tak więc, emocje mogą stanowić filtr informacyjny, wykrywający co jest dobre, a co złe dla danego podmiotu[9]. Mogą też być uzupełnieniem deficytu informacyjnego.

Emocje negatywne stanowią sygnał informujący, że należy podjąć działanie interwencyjne usuwające zagrożenie[10].

Emocje pozytywne sygnalizują z kolei, że reakcja podmiotu nie jest potrzebna[11]. Wielu autorów podkreśla korzystne działanie emocji pozytywnych w podejmowaniu optymalnych decyzji[12].

Pomimo że dysponujemy wiedzą o dobroczynnym wpływie emocji pozytywnych na nasze funkcjonowanie i radzenie sobie z trudnościami, nie jesteśmy w stanie całkowicie wyeliminować z naszego życia emocji negatywnych. W sytuacji, kiedy emocje negatywne o zbyt dużym natężeniu wyraźnie przeważają nad emocjami pozytywnymi – wyzwalają stan utrudniający myślenie, objawiający się na przykład paraliżującym lękiem, depresją, frustracją i agresją. Taki przejaw negatywnych emocji ma destrukcyjny wpływ na funkcjonowanie człowieka i nie sprzyja oczywiście pokonywaniu napotykanych trudności w zarządzaniu organizacją.

Najczęściej jednak doświadczamy sytuacji wyzwalających emocje sprzeczne – ambiwalentne. Prowokują do nich na przykład środki masowego przekazu, informujące niekonsekwentnie o koniunkturze gospodarczej. Informacje te śledzą często osoby kończące studia i wiążące swoją zawodową przyszłość z organizacją i zarządzaniem[13]. Pojawia się potrzeba weryfikacji odbieranych informacji. Wielu autorów uważa, że racjonalnemu radzeniu sobie z trudnościami najbardziej wydaje się sprzyjać właśnie jednoczesne współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych. Według J.T. Cacioppo i współpracowników[14], współpobudzenie to jest wprawdzie czasowo raczej niestabilne,

---

[9] A.R. Damasio, *Descarte's error: Emotion, reason and the human brain,* New York 1994.

[10] D. Clark, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne,* Gdańsk 2005; N. Schwartz, G.L. Clore, *Mood, misattribution and judgements of well-being: Informative and directive functions of affective states,* Journal of Personality and Social Psychology, 1984, 45, s. 513-523.

[11] N. Schwartz, G.L. Clore, *Mood, misattribution and judgements of well-being*.

[12] L.G. Kiken, B.L. Fredrickson, *Cognitive Aspects of Positive Emotions: A Broader View for Well-Being*, [w:] *The Happy Mind: Cognitive Contributions to Well-Being*, red. M. Robinson, M. Eid, Switzerland 2017, s. 157-175; B.L. Fredrickson, T. Joiner, *Reflections on Positive Emotions and Upward Spirals*, Perspective on Psychological Science, 2018, 13(2), s. 194-199, https://doi.org/10.1177/1745691617692106; S. Folkman, J.T. Moskowitz, *Stress, positive emotion, and coping*, Current Directions in Psychological Science, 2000, 9, s. 115-118.

[13] A. Turowska, *Radzenie sobie ze stresem u progu samodzielności życiowej osób kończących studia wyższe*, Uniwersytet Warszawski, 2013.

[14] J.T. Cacioppo, G.G. Berntson, *Relationship between attitudes and evaluative space: A critical review, with emphasis on the separability of positive and negative substrates*, Psychological Bulletin,

nieprzyjemne i dysonansowe, niemniej może być warunkiem uruchomienia poznawczych mediatorów zdrowego radzenia. Przykładem tego jest zaangażowanie w stresowe wydarzenie i poszukiwanie w nim sensu[15].

Cel badań

Dotyczył on ustalenia dominującej strategii radzenia sobie ze stresem pod wpływem emocji pozytywnych, negatywnych oraz współpobudzenia obydwu tych emocji (*Eksperymenty I, II, III*).

Hipotezy badawcze

Hipoteza 1. Wzbudzenie emocji pozytywnych istotnie podniesie poziom zadaniowej strategii radzenia sobie ze stresem.

Hipoteza 2. Wzbudzenie emocji negatywnych podwyższy poziom emocjonalnej i ucieczkowej strategii radzenia sobie ze stresem.

Hipoteza 3. Współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych przyczyni się do nasilenia zadaniowej strategii radzenia sobie ze stresem.

Osoby badane i metoda

Przed rozpoczęciem badań uzyskano pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych, jak również zgodę Władz SGH na ich przeprowadzenie.

Badania realizowano w grupie 196 osób (122 kobiet i 74 mężczyzn), studentów V roku studiów magisterskich Szkoły Głównej Handlowej, kierunku Zarządzanie, których wiek sięgał 23 – 25 lat. Poproszeni studenci wzięli udział w badaniu dobrowolnym i anonimowym, trwającym około 30 minut. Zastosowano w nim manipulację eksperymentalną, której skuteczność zosta-

1994, 115, s. 401-423; J.T. Cacioppo, W.L. Gardner, G.G. Berntson, *Beyond bipolar conceptualizations and measures: The case of attitudes and evaluative space*, Personality and Social Psychology Review, 1997, 1, s. 3-25; J.T. Cacioppo, W.L. Gardner, G.G. Berntson, *The affect system has parallel and integrative processing components: From follows function,* Journal of Personality and Social Psychology, 1999, 76 , s. 839-855.

[15] C.S. Carver, M.F. Scheier, J.K. Weintraub, *Assessing Coping Strategies: A Theoretical Based Approach*, Journal of Personality and Social Psychology, 1989, 2, s. 267-283; I.D. Rivkin, S.E. Taylor, *The effects of mental simulation on coping with controllable stressful events.* Personality and Social Psychology Bulletin, 1999, 25, s. 1451-1462; J.T. Larsen i in., *Czerpanie korzyści z niepowodzenia: o zaletach współpobudzania emocji pozytywnych i negatywnych*, [w:] *Psychologia pozytywna,* red. J. Czapiński, Warszawa 2004; T. Larsen, P. McGraw, *The Case for Mixed Emotions*, Social and Personality Psychology Compass, 2014, 8(6).

ła opisana w pracach Vallachera, Reada i Nowaka, Krejtza oraz Turowskiej[16]. Manipulacja ta polegała na wypełnieniu formularza, w którym badana osoba miała napisać 5 zdań prezentujących sukcesy ostatnich pięciu lat studiów oraz 5 zdań odnośnie nadziei na przyszłość.

W grupie drugiej, w formularzu należało napisać 5 porażek oraz 5 obaw.

Trzecia grupa otrzymała do wypełnienia formularz dotyczący emocji ambiwalentnych.

Badanie składało się z dwóch części i przeprowadzone było w czterech grupach (trzy grupy eksperymentalne oraz jedna grupa kontrolna).

Część pierwsza badania, autorstwa A. Turowskiej, stanowiła manipulację eksperymentalną. Dotyczyła ona wzbudzenia emocji pozytywnych (*Eksperyment I*) oraz emocji negatywnych (*Eksperyment II*), a także emocji ambiwalentnych (*Eksperyment III*).

Część druga badania diagnozowała wybór dominującej strategii radzenia sobie ze stresem. Posłużono się tu kwestionariuszem CISS Endlera i Parkera[17], przystosowanym do warunków polskich przez K. Wrześniewskiego[18]. Technika ta mierzy nasilenie wyboru strategii: zadaniowej, emocjonalnej, ucieczkowej. Wyniki wyboru dominującej strategii radzenia sobie ze stresem z trzech grup eksperymentalnych porównano z wynikami grupy czwartej – kontrolnej.

Zmienne

Zmienne niezależne

- pozytywne pobudzenie emocjonalne,
- negatywne pobudzenie emocjonalne,
- współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych.

Zmienne zależne

- strategie radzenia sobie ze stresem:

– zadaniowa
– emocjonalna
– ucieczkowa

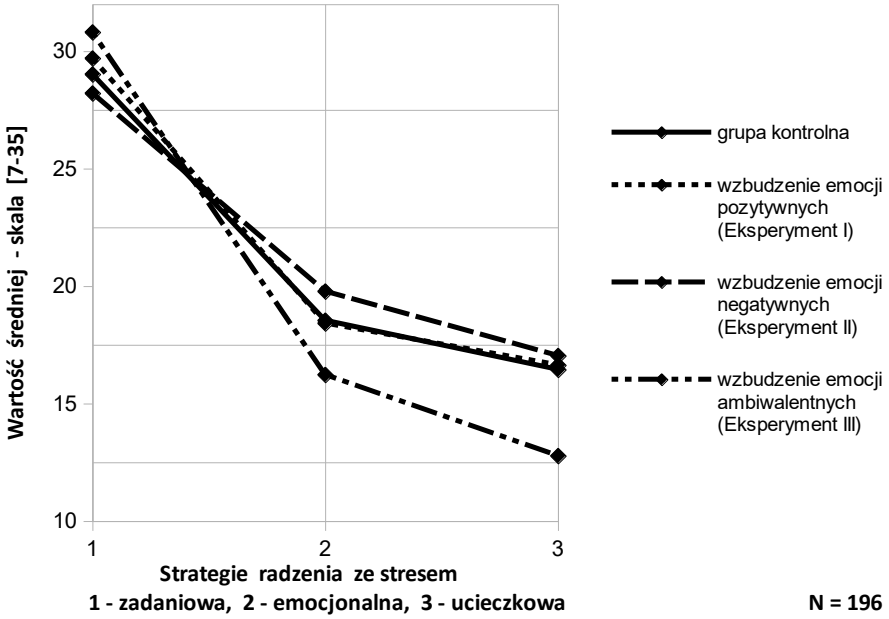
[16] R.R. Vallacher, S.I. Read, A. Nowak, *The dynamic perspective in personality and social psychology*, Personality and Social Psychology Review, 2002, 6(4), s. 264-273; K. Krejtz, *Dynamika Ja. Regulacyjne funkcje globalnych własności Ja w strumieniu autorefleksji,* Uniwersytet Warszawski, 2003; A. Turowska, *Radzenie sobie ze stresem u progu samodzielności życiowej*.

[17] N.S. Endler, J.D.A. Parker, *Assessment of multidimensional coping: Task, emotion and avoidance strategies*, Psychological Assessment, 1994, 6, s. 50-60.

[18] K. Wrześniewski, M. Guzowska, *Mechanizm obronny wyparcia a radzenie sobie ze stresem: Wybrane zagadnienia teorii i pomiaru,* [w:] *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem,* red. I. Heszen-Niejodek, Poznań 2002, s. 109-131; K. Wrześniewski, *Opracowanie i adaptacja polskiej wersji kwestionariusza CISS-S N.S. Endlera i J.D.A. Parkera*, Uniwersytet Warszawski, 2002.

Wyniki badań własnych

Wybór strategii radzenia ze stresem w warunkach sytuacyjnie wzbudzonych emocji przedstawiono w formie wykresów i tabel. Obliczeń statystycznych dokonano za pomocą pakietu SPSS 21.



Ryc. 1. Studenci ostatniego roku SGH kierunek Zarządzanie – strategie radzenia ze stresem a emocje

U przyszłych absolwentów SGH kierunku Zarządzanie wzbudzenie emocji pozytywnych nie spowodowało istotnych różnic w wyborze strategii radzenia ze stresem. Brak istotnych zmian zauważa się również w przypadku wzbudzenia emocji negatywnych. Przy wykluczeniu z analizy warunków jednoczesnego współpobudzenia emocji pozytywnych i negatywnych, wynik analizy wariancji dla warunków pozytywnych oraz negatywnych jest nieistotny statystycznie:

$F (4, 292) = 1,89$; $eta^2 = 0,02$; n.i.

Istotne statystycznie zmiany w wyborze dominującej strategii radzenia ze stresem zaobserwowano u studentów SGH tylko w warunkach współpobudzenia zarówno emocji pozytywnych, jak i negatywnych. W porównaniu

z grupą kontrolną, istotnie obniżył się poziom strategii emocjonalnej, jak również ucieczkowej.

Bez względu na rodzaj wzbudzonych emocji, dominującą strategią jest jednak strategia zadaniowa.

Wynik analizy wariancji: $F (6, 384) = 7, 32$; $p < 0,001$; $eta^2 = 0,11$.

Tabela 1

Studenci ostatniego roku SGH – kierunek Zarządzanie.
Strategie radzenia sobie ze stresem a rodzaj wzbudzonych emocji. Statystyki opisowe

Strategia radzenia sobie ze stresem	Rodzaj emocji	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Zadaniowa	neutralne (grupy kontrolne)	29,02	2,77	48
	pozytywne	29,70	2,19	50
	negatywne	28,21	4,18	51
	współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	30,81	2,42	47
				Ogółem 196
Emocjonalna	neutralne (grupy kontrolne)	18,54	4,96	48
	pozytywne	18,42	5,09	50
	negatywne	19,78	4,79	51
	współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	16,23	3,96	47
				Ogółem 196
Ucieczkowa	neutralne (grupy kontrolne)	16,45	4,71	48
	pozytywne	16,64	4,80	50
	negatywne	17,04	4,75	51
	współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	12,78	2,93	47
				Ogółem 196

Dane przedstawione w tabeli 1 potwierdzają, że bez względu na rodzaj sytuacyjnie wzbudzonych emocji, najczęściej wybieraną strategią radzenia sobie jest strategia zadaniowa.

Współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych istotnie obniży częstość wyboru niekorzystnej strategii emocjonalnej i ucieczkowej osób badanych.

Tabela 2

Studenci ostatniego roku SGH kierunek Zarządzanie – strategie radzenia ze stresem a emocje. Wyniki testu *post hoc*. Porównania parami cz. 1

Strategia radzenia sobie ze stresem	(I) Rodzaj emocji	(J) Rodzaj emocji	Różnica średnich (I-J)	Istotność
Zadaniowa	neutralne	pozytywne	-,679	1,000
		negatywne	,805	1,000
		współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	-1,788*	,026
	pozytywne	negatywne	1,484	,085
		współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	-1,109	,612
	negatywne	współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	-2,593*	,000
Emocjonalna	neutralne	pozytywne	,122	1,000
		negatywne	-1,243	1,00
		współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	2,308	,111
	pozytywne	negatywne	-1,364	,894
		współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	2,186	,145
	negatywne	współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	3,550*	,002
Ucieczkowa	neutralne	pozytywne	-,182	1,000
		negatywne	-0,883	1,000
		współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	3,853*	,000
	pozytywne	negatywne	-,399	1,000
		współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	3,853*	,000
	negatywne	współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	4,252*	,000

Tabela 3

Studenci ostatniego roku SGH kierunek Zarządzanie – strategie radzenia ze stresem a emocje. Wyniki testu *post hoc*. Porównania parami cz. 2

Rodzaj emocji	Strategia radzenia sobie ze stresem (I)	Strategia radzenia sobie ze stresem (J)	Różnica średnich (I-J)	Istotność
Neutralne	zadaniowa	emocjonalna	10,479*	,000
		ucieczkowa	12,563*	,000
	emocjonalna	ucieczkowa	2,083*	,002
Pozytywne	zadaniowa	emocjonalna	11,280*	,000
		ucieczkowa	13,060*	,000
	emocjonalna	ucieczkowa	1,780	,053
Negatywne	zadaniowa	emocjonalna	8,431*	,000
		ucieczkowa	11,176*	,000
	emocjonalna	ucieczkowa	2,761*	,001
Współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych	zadaniowa	emocjonalna	14,574*	,000
		ucieczkowa	18,021*	,000
	emocjonalna	ucieczkowa	3,447*	,000

Wyniki przedstawione w tabeli 3 potwierdzają dominowanie strategii zadaniowej nad wyborem strategii emocjonalnej i ucieczkowej.

Podsumowanie

Bez względu na rodzaj wzbudzonych emocji, w grupie badanych studentów SGH kierunku Zarządzanie dominuje zadaniowa strategia radzenia sobie ze stresem. Wzbudzenie emocji pozytywnych nie wpłynęło istotnie na podniesienie poziomu zadaniowej strategii radzenia ze stresem. Nie potwierdziła się zatem Hipoteza 1 autorki, nawiązująca do badań Barbary Fredrikson.

Studenci Zarządzania nie zareagowali również na wzbudzenie emocji negatywnych. Nie potwierdziła się także Hipoteza 2, pomimo sugestii Clarka, Schwartza i Clore. Być może badania wymienionych autorów przeprowadzone były na innej populacji studentów.

Wyraźnie potwierdziła się jednak Hipoteza 3, zakładająca, że jednoczesne wzbudzenie emocji pozytywnych i negatywnych przyczyni się do wzrostu poziomu strategii zadaniowej. W tej grupie badanych istotnie obniżył się poziom strategii emocjonalnej i ucieczkowej. Wyniki te są zgodne z sugestiami Larsena, McGraw, Cacioppo, Hemenovera, Norrisa i innych.

Zatem, jednoczesne aktywizowanie zarówno emocji pozytywnych, jak i negatywnych, a także tolerowanie behawioralnej ambiwalencji mogą prowadzić do trwałych rezultatów emocjonalnych, wspomagających skupienie się na problemie i poradzenie sobie z poważnymi stresami w zarządzaniu organizacją.

BIBLIOGRAFIA

Cacioppo J.T., Berntson G.G., *Relationship between attitudes and evaluative space: A critical review, with emphasis on the separability of positive and negative substrates*, Psychological Bulletin, 1994, 115.

Cacioppo J.T., Gardner W.L., Berntson G.G., *Beyond bipolar conceptualizations and measures: The case of attitudes and evaluative space*, Personality and Social Psychology Review, 1997, 1.

Cacioppo J.T., Gardner W.L., Berntson G.G., *The affect system has parallel and integrative processing components: From follows function*, Journal of Personality and Social Psychology, 1999, 76.

Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K., *Assessing Coping Strategies: A Theoretical Based Approach*, Journal of Personality and Social Psychology, 1989, 2.

Clark D., *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Damasio A.R., *Descarte's error: Emotion, reason and the human brain,* Avon Books, New York 1994.

Endler N.S., Parker J.D.A., *Assessment of multidimensional coping: Task, emotion and avoidance strategies*, Psychological Assessment, 1994, 6.

Folkman S., Lazarus R.S., *Stress, appraisal and coping process,* McGraw-Hill, New York 1984.

Folkman S., Lazarus R.S., *The relationship between coping and emotion. Implication and research*, Social Science and Medicine, 1988, 26.

Folkman S., Lazarus R.S., *Coping as a mediator of emotion*, Journal of Personality and Social Psychology, 1988, 54.

Folkman S., Moskowitz J.T., *Stress, positive emotion, and coping*, Current Directions in Psychological Science, 2000, 9.

Fredrickson B.L., Joiner T., *Reflections on Positive Emotions and Upward Spirals*, Perspective on Psychological Science, 2018, 13(2); https://doi.org/10.1177/1745691617692106

Fredrickson B.L., *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*, Prevention and Treatment, 2000, 3; http://journals.apa.org.prevention [30.06.2018].

Fredrickson B.L., *Positivity*, Crown Publishers, New York 2009.

Grinker R.R., Spiegel J.P., *Men under stress,* McGraw-Hill, New York 1945.

Gollan J.K., Hoxha D., Hunnicut-Ferguson K., Norris C.J., Rosebrock L., Sankin L., Cacioppo J., *Twice the negativity bias and half the positivity offset: Evaluative responses to emotional*

information in depression, Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry, 2016, 52.

Kiken L.G., Fredrickson B.L., *Cognitive Aspects of Positive Emotions: A Broader View for Well -Being*, [w:] *The Happy Mind: Cognitive Contributions to Well-Being*, red. M. Robinson, M. Eid, Springer, Cham, Switzerland 2017.

Krejtz K., *Dynamika Ja. Regulacyjne funkcje globalnych własności Ja w strumieniu autorefleksji*, (praca doktorska) Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, 2003.

Larsen J.T., McGraw P., *The Case for Mixed Emotions*, Social and Personality Psychology Compass, 2014, 8(6).

Larsen J.T., Hemenover S.H., Norris C.J., Cacioppo J.T., *Czerpanie korzyści z niepowodzenia: o zaletach współpobudzania emocji pozytywnych i negatywnych*, [w:] *Psychologia pozytywna,* red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Lazarus R.S., *Psychological stress and the coping proces,* McGraw-Hill, New York 1966.

Lazarus R.S., *The stress and coping paradigm*, [w:] *Competence and coping during adulthood*, red. L.A. Bond, J.C. Rosen, University Press of New England, Hanover 1980.

Lazarus R.S., *Coping theory and research: Past, present and future*, Psychosomatic Medicine, 1993, 55.

Lazarus R.S., *From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks*, Annual Review of Psychology, 1993, 44.

Lazarus R.S., Folkman S., *Stress, appraisal and coping,* Springer, New York 1984.

Reykowski J., *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego,* PWN, Warszawa 1966.

Reykowski J., *Eksperymentalna psychologia emocji,* Książka i Wiedza, Warszawa 1968.

Reykowski J., *Osobowość a trwały stres,* PZWL, Warszawa 1971.

Rivkin I.D., Taylor S.E., *The effects of mental simulation on coping with controllable stressful events*, Personality and Social Psychology Bulletin, 1999, 25.

Schwartz N., Clore G.L., *Mood, misattribution and judgements of well-being: Informative and directive functions of affective states*, Journal of Personality and Social Psychology, 1984, 45.

Strelau J., *Temperament a stres. Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne,* red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

Terelak J., *Stres organizacyjny: koncepcje, przyczyny, symptomy i sposoby radzenia sobie*, Oficyna Wydawnicza WSM, Warszawa 2005.

Turowska A., *Radzenie sobie ze stresem u progu samodzielności życiowej osób kończących studia wyższe* (praca doktorska), Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, 2013.

Vallacher R.R., Read S.I., Nowak A., *The dynamic perspective in personality and social psychology*, Personality and Social Psychology Review, 2002, 6(4).

Wrześniewski K., *Styl życia a zdrowie. Wzór zachowania,* Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1993.

Wrześniewski K., *Pomiar radzenia sobie ze stresem – wybrane zagadnienia*, Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna, 1996, III, 8-9.

Wrześniewski K., *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne,* red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

Wrześniewski K., *Psychologiczne uwarunkowania powstawania i rozwoju chorób somatycznych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki,* t. 3, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

Wrześniewski K., *Opracowanie i adaptacja polskiej wersji kwestionariusza CISS-S N.S. Endlera i J.D.A. Parkera*, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, 2002.

Wrześniewski K., Guzowska M., *Mechanizm obronny wyparcia a radzenie sobie ze stresem. Wybrane zagadnienia teorii i pomiaru*, [w:] *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem,* red. I. Heszen-Niejodek, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2002.

Ewa Rojewska
ORCID 0000-0003-3988-810X
Uniwersytet Szczeciński

O STRESIE W RÓŻNORODNYCH PRZESTRZENIACH ŻYCIOWYCH NASTOLATKÓW W KONTEKŚCIE ICH SEKSUALNOŚCI

Abstract. Rojewska Ewa, *O stresie w różnorodnych przestrzeniach życiowych nastolatków w kontekście ich seksualności* [On Adolescents' Stress in Various Areas of Life in the Context of their Sexuality]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 249-271. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.16

Bearing in mind the meaning of sexuality for the quality of human life, adolescence as a vulnerable period and the attendant risks, the main issue of interest in this text is stress in various areas of life of adolescents in the context of their sexuality. The first part of the article focuses on young people's sexuality on the basis of relevant literature, while the further part of the study presents methodological assumptions. The third part of the work is dedicated to the analysis of the examination results. The article ends with the conclusions made on the basis of the research results.

Key words: stress, adolescents, young people's sexuality, sexual growth

Wprowadzenie

Seksualność młodzieży jest współcześnie szeroko komentowana. Głos w dyskusji zabierają w niej tak publicyści, politycy, naukowcy, jak i rodzice zatroskani o przyszłość oraz teraźniejszość swoich dzieci. Niejednokrotnie dyskusje te mają charakter ideologiczny i zawierają w sobie dużą dozę emocji. Ze względu na fakt, że istotnie jakość wychowania seksualnego i jakość realizacji seksualności ma ogromne znaczenie dla całego życia człowieka, warto podejmować namysł naukowy nad tą sferą życia, aby zgłębiać o niej wiedzę i wypracowywać wynikające z niej praktyczne implikacje.

Nadto, warto zaznaczyć, że ponowoczesna rzeczywistość funkcjonowania młodzieży niesie ze sobą wiele wyzwań i zagrożeń. Obrazować ten

fakt może na przykład rosnąca liczba dzieci i młodzieży doświadczających różnego rodzaju zaburzeń psychicznych. Szacuje się, że około 10-20% dzieci i młodzieży doświadcza tego rodzaju zaburzeń[1]. Można przyjąć hipotezę, że ma to związek między innymi z doświadczaniem różnorodnego stresu, choć oczywiście nie tylko. UNICEF wśród pięciu grup umiejętności życiowych ważnych dla budowania dobrostanu psychicznego wymienia radzenie sobie i kierowanie stresem, czego przykładami są radzenie sobie z presją i sytuacjami trudnymi, samokontrola, czy też poszukanie pomocy i wsparcia[2]. Psychologowie zwracają uwagę, że współcześnie tak dzieci, jak i młodzież oraz osoby dorosłe narażeni są na działanie wielu stresorów, co może przyczyniać się do długofalowych negatywnych skutków dla jakości życia.

Dostrzegając znaczenie seksualności dla jakości życia człowieka, adolescencji jako newralgicznego okresu życia w tym aspekcie oraz zagrożenia z nimi związane, przedmiotem zainteresowania w niniejszym tekście uczyniono stres w różnorodnych przestrzeniach życiowych nastolatków w kontekście ich seksualności. W pierwszej części artykułu przedstawiono seksualność młodzieży oraz stres w świetle literatury przedmiotów. W dalszej części pracy przedłożone zostały założenia metodologiczne przeprowadzonych badań. Trzecia część pracy poświęcona jest analizie pozyskanych wyników badań. Pracę wieńczą wnioski płynące z uzyskanych rezultatów badawczych.

Seksualność młodzieży w świetle literatury przedmiotu

Niekiedy zamiennie używa się terminów dorastanie, dojrzewanie, czy adolescencja na określenie okresu w życiu młodych ludzi, który lokuje się pomiędzy dzieciństwem a dorosłością i charakteryzuje znaczną intensywnością przemian właściwe we wszystkich obszarach życia. W literaturze przedmiotu pojęcia te, choć zbliżone, mają różne wyjaśniania definicyjne. Zdaniem H. Bee, określanie w postaci liczby lat granic okresu dorastania jest problematyczne. Rozpoczyna się ono i kończy bowiem w różnym wieku, w zależności od płci, obszaru rozwoju (w innym czasie rozpoczynają się zmiany fizyczne, w innym emocjonalne i w obszarze rozwoju społecznego) czy szerokości geograficznej. Zdaniem autorki, zasadne jest przyjęcie założenia, że okres dorastania to ten okres w życiu człowieka, który znajduje się pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, będący etapem przejściowym, podczas którego dziecko zmienia się pod względem fizycznym, umysłowym i emocjonalnym w człowieka

[1] E. Syrek, *Zdrowie psychospołeczne młodzieży czasu współczesnych przemian – konteksty kształtowania umiejętności życiowych*, [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, red. K. Segiet, Poznań 2015, s. 160. Choć oczywiście przyczyn tego stanu rzeczy może być niezwykle dużo.

[2] Podaję za: tamże, s. 164.

dorosłego. Orientacyjnie przyjmuje się, że w społeczeństwach uprzemysłowionych jest to okres od około 12. do około 20. roku życia[3].

Na potrzeby analizy tytułowej kwestii, w artykule mowa będzie o seksualności osób w okresie dojrzewania, a szczególnie w drugiej fazie tegoż okresu, przypadającej od około 14. do około 18. roku życia. Jest to okres szczególnie intensywnych, i o doniosłym znaczeniu, zmian związanych z seksualnością człowieka[4]. Należy równocześnie zaznaczyć, że okres dorastania jest niezwykle zróżnicowany interindywidualnie[5]. Może okazać się to stresujące dla nastolatków. Jeśli widoczne zmiany związane z dojrzewaniem pojawiają się zbyt wcześnie lub zbyt późno względem rówieśników, może to nieść ze sobą określone konsekwencje[6].

Dynamika rozwoju płciowego kobiet i mężczyzn jest różna, jednak oboje przechodzą w tej samej kolejności przez analogiczne procesy na drodze osiągania dojrzałości płciowej. Zmianie ulegają pierwszorzędowe cechy płciowe dotyczące jąder i penisa u chłopców oraz pochwy, macicy i jajników u dziewczynek oraz drugorzędowe cechy płciowe, na przykład powiększeniu ulegają piersi u kobiet, pojawia się zarost na twarzy oraz mutacja u mężczyzn, czy też owłosienie łonowe u kobiet i mężczyzn[7].

Pomiędzy 11. a 15. rokiem życia u dziewcząt pojawia się pierwsza miesiączka. Choć jej występowanie jest konieczne dla płodności kobiety, nie oznacza jeszcze osiągnięcia pełnej dojrzałości płciowej w tym wymiarze[8]. Przez 2-4. lat od wystąpienia pierwszej miesiączki trwa faza niepłodności wieku

---

[3] H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, przekł. A. Wojciechowski, Poznań 2004, s. 326-327. Por. np. M. Beisert, *Trud dorastania seksualnego*, [w:] *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Warszawa 2011, s. 146; W. Okoń, *Wiek młodzieńczy*, [w:] *Nowy słownik pedagogiczny*, red. W. Okoń, Warszawa 2007, s. 456; R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1966, s. 382-383.

[4] Nazwy pokwitanie, dojrzewanie, pubertacja określające ten okres życia wzięły swój początek właśnie z łączenia go przez badaczy ze zmianami w obszarze seksualności. Ten fakt podkreśla, jak istotne miejsce zajmują zmiany związane z ludzką seksualnością w życiu nastolatków, skoro od nich nazwę wziął jeden z kilku zaledwie okresów w życiu człowieka. R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, s. 382-383.

[5] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki,* tom 1, Gdańsk 2003, s. 309.

[6] Jak dowodzi H. Bee, dziewczęta, które rozwijają się szybciej, doświadczają wielu negatywnych konsekwencji tego stanu rzeczy. W przypadku chłopców, szczególnie kłopotliwy jest opóźniony proces rozwoju płciowego. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 334-335. Z badań I. Obuchowskiej i A. Jaczewskiego wynika z kolei, że wcześnie dojrzewające dziewczęta doświadczają większej liczby problemów osobistych, konfliktów z rodzicami, zaś mężczyźni dojrzewający później są mniej popularni wśród rówieśników, oceniani jako mniej atrakcyjni i nadmiernie niespokojni, przy czym w badaniach podłużnych okazało się, że mężczyźni ci mieli niższy poziom samokontroli i byli bardziej zależni od innych ludzi niż ich rówieśnicy dojrzewający wcześniej. I. Obuchowska, A. Jaczewski, *Rozwój erotyczny*, Warszawa 2002, s. 53.

[7] H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 332.

[8] Tamże, s. 332. Badacze wyraźnie zauważyli zjawisko obniżania się wieku rozpoczęcia dojrzewania płciowego, czego wyrazem jest pojawianie się menarche u dziewcząt w coraz

dojrzewania. Po jej zakończeniu kobieta staje się zdolna do zajścia w ciążę[9]. Dziewczęta, z racji budowy anatomicznej, nie są świadome rozwoju swoich narządów płciowych, ale za to świadome zmian w zewnętrznej budowie ciała. Przeciętny wiek osiągnięcia przez kobiety zdolności do odczuwania orgazmu to 18-25 rok życia[10].

U chłopców ten wiek jest niższy, bardzo indywidualny; z sygnalnych badań można przyjąć, że pierwszych polucji chłopcy doświadczają średnio około 14. roku życia, a blisko pół roku wcześniej pierwszych orgazmów. Pojawia się u nich w wieku dojrzewania powiększenie zewnętrznych narządów płciowych oraz znaczna pobudliwość czuciowa w ich obrębie. Chłopcy często doświadczają wzwodów członka, będących nie tyle wynikiem pobudzenia erotycznego, ile niezależnego od nich i niekontrolowalnego przekrwienia narządów miednicy małej, przy jednoczesnym braku hamowania korowego[11]. Może powodować to wiele kłopotliwych i wstydliwych dla młodych mężczyzn sytuacji.

Zarówno kobiety, jak i mężczyźni doświadczają w okresie dojrzewania wzmożonego popędu seksualnego. Związane jest to z intensywnością wydzielania w tym czasie androgenów. Sposób realizacji tego popędu uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Badacze zwracają uwagę między innymi na fakt, że istnieją przesłanki uzasadniające hipotezę, że popęd seksualny u kobiet „silniej podlega modyfikującemu działaniu czynników psychicznych niż popęd u chłopców"[12]. Niemniej, w wieku dorastania młodzież doświadcza wzmożonego popędu seksualnego i wypracowuje indywidualne sposoby radzenia sobie z tym faktem.

Podsumowując wątek zmian związanych z seksualnością nastolatków w wymiarze biologicznym, zauważa się, że dojrzewanie płciowe kobiet rozpoczyna się wcześniej i przebiega stosunkowo wolno, podczas gdy dojrzewanie płciowe mężczyzn zaczyna się później i ma przebieg bardziej dynamiczny. Niemniej, jak wynika z badań M. Beisert, najczęściej zarówno kobiety, jak i mężczyźni na pojawienie się fizycznych objawów dojrzewania reagują emocjami negatywnymi: lękiem, złością, rozpaczą[13].

---

młodszym wieku. Por. E.A. Kucz, *Biologiczne aspekty seksualności człowieka*, [w:] *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Warszawa 2011, s. 40-43.

[9] I. Obuchowska, A. Jaczewski, *Rozwój erotyczny*, s. 44. Mogą jednak istnieć wyjątkowe sytuacje, kiedy w okresie niepłodności młoda kobieta jednak pozostaje płodna, choć statystycznie zdarza się to niezwykle rzadko.

[10] Tamże, s. 44-45.

[11] Tamże, s. 51, 48.

[12] Tamże, s. 46-47. Por. Z. Izdebski, *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*, Kraków 2012, s. 175.

[13] M. Beisert, *Seks twojego dziecka*, Poznań 1991, s. 112.

Istotnym elementem rozwoju seksualnego adolescentów jest kształtowanie się tożsamości płciowej. Jest to niezwykle złożony proces, trwający od początku życia człowieka, a mający swój szczególnie istotny etap w okresie dojrzewania. Do dziś nie ma pewnej wiedzy, jakie czynniki dominują w procesie identyfikacji płciowej i przybierania roli płciowej. Z pewnością wiadomo, że dla identyfikacji płciowej istotne jest znaczenie uwarunkowań endogennych, środowiskowych i społecznych oraz że raz wykształcone poczucie przynależności do określonej płci ma nieodwracalny charakter[14]. W okresie adolescencji krystalizują się również sposoby realizacji ról płciowych. Są one związane ze społecznymi oczekiwaniami względem kobiet i mężczyzn, a dotyczą tego, jakie powinni realizować zadania, jak się zachowywać, jakie przejawiać postawy[15].

Wraz z rozwojem płciowym młodzież zaczyna podejmować różnorodne formy aktywności seksualnej. W związku z odmiennością przebiegu tegoż rozwoju u kobiet i mężczyzn, zauważa się również różnice w ich aktywności seksualnej. Typowa dla pierwszego etapu okresu dorastania jest dezintegracja płciowa. Oznacza ona, że odczuwane podniecenie seksualne i gotowość do jego zaspokojenia nie są jeszcze zharmonizowane z uczuciowością i gotowością do stworzenia bliskiej, intymnej relacji z drugą osobą. U młodych mężczyzn droga do osiągnięcia integracji w tym wymiarze obejmuje dwa etapy. Pierwszy, trwający do około 14. roku życia, związany jest z uniezależnianiem się od rodziców i budowaniem relacji z rówieśnikami. Jest to zwykle czas nasilonych konfliktów międzypokoleniowych. W drugim etapie wzrasta świadomość mężczyzn dotycząca zachodzących w nich zmian i zdolność kontrolowania swoich zachowań. Niemniej, wciąż odczuwane jest silne napięcie seksualne i potrzeba jego rozładowania. Mężczyźni w tym okresie dążą do nawiązywania bliższych relacji z kobietami, jednak wciąż dominuje dezintegracja seksualna, w wyniku doświadczania której chłopcy poruszają się w sytuacji skrajności. Z jednej strony odczuwają winę z powodu ekspresji seksualnej, z drugiej zaś – przyjemność z niej płynącą. Ponadto, mężczyźni w tym okresie z powodu niepełnej dojrzałości emocjonalnej zwykle na zewnątrz demonstrują zachowania seksualne pozbawione miłości i emocji, z drugiej zaś skrywają w sobie pragnienie bliskości z drugą osobą. Zintegrowanie seksualności następuje dopiero w końcu okresu dojrzewania.

> Droga ku integracji seksualnej okresu dorastania prowadzi u chłopców od nadmiernego akcentowania elementu pobudzenia seksualnego do połączenia go z uczuciami; od poszukiwania partnerek, które spełnią tylko jeden rodzaj oczekiwań, do wiązania

[14] K. Nowosielski, *Identyfikacja i rola płciowa*, [w:] *Podstawy seksuologii*, red. Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec, Warszawa 2010, s. 99.

[15] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2002, s. 210.

się z osobami, które potrafią zaspokoić całą paletę potrzeb; od niewielkich wymagań stawianych obiektom zainteresowań seksualnych do starannych poszukiwań kobiety o cechach niepowtarzalnych[16].

Dorastające dziewczynki, podobnie jak chłopcy, dążą do uniezależnienia się od rodziców i nawiązania bliższych relacji z rówieśnikami, co skutkuje wzmożoną liczbą konfliktów wewnątrzrodzinnych. Dorastająca dziewczyna, inaczej niż w przypadku chłopców, odczuwa niewielkie podniecenie seksualne; seksualność wyraża się w tym okresie w pragnieniu nawiązania więzi uczuciowej i doświadczania bliskości. Zawierane związki zwykle są krótkotrwałe, między innymi ze względu na rozbieżność potrzeb i oczekiwań młodych kobiet i mężczyzn. Dezintegracja seksualności dziewcząt wyraża się w pierwszej kolejności w demonstracyjnym zaprzeczaniu i eliminowaniu seksualności z codziennego funkcjonowania[17]. Niekiedy może przybrać formę wzmożonego zainteresowania innymi kobietami, szczególnie takimi, które mogłyby stać się swoistym wzorem dla dorastającej dziewczyny. Około 16. roku życia następuje druga faza dojrzewania dziewcząt, w której do głosu dochodzi pobudzenie seksualne, wymagające reakcji młodej kobiety na nie. Jest to również czas tworzenia związków z mężczyznami, w których pojawia się coraz więcej zachowań seksualnych.

Zamiast zaprzeczania seksualności, pojawia się świadomość stanów podniecenia i ich akceptacja. Zamiast idealizowania zachowań aseksualnych, następuje stopniowa akceptacja złożonej natury potrzeby seksualnej. Integracja tych dwóch aspektów seksualności będzie przejawiać się jako zwiększająca się świadomość własnych pragnień seksualnych, jako ich akceptacja oraz jako zdolność do podejmowania dojrzałej decyzji, z kim i kiedy nastąpi ich realizacja. Integracja dokonująca się u progu dorosłości polega na traktowaniu bliskości fizycznej i emocjonalnej jako całości zbudowanej z różnych jakościowo i równoważnych elementów[18].

Ekspresja seksualna w wieku dorastania przechodzi od form niedojrzałych do dojrzałych. Od 60 – 90% chłopców w wieku dorastania i od 1 – 40% dziewcząt posiada doświadczenie masturbacji. Masturbacja młodzieńcza jest zjawiskiem mieszczącym się w normie rozwojowej i ma charakter przejściowy[19]. Niemniej, ta forma aktywności seksualnej młodzieży często bywa oceniana przez osoby dorosłe negatywnie[20], również niezgodna jest z normami

[16] M. Beisert, *Trud dorastania seksualnego*, s. 146-149.

[17] W skrajnym wariancie tej postawy mówi się o ascezie okresu dojrzewania. Tamże, s. 150-151.

[18] Tamże.

[19] Tamże, s. 159-162. Por. Z. Izdebski, *Seksualność Polaków na początku XXI wieku*, s. 184-185.

[20] Z badań Z. Izdebskiego wynika, że 25% dorosłych respondentów żywi przekonanie, że masturbacja może prowadzić do zaburzeń psychicznych/zdrowotnych. Z. Izdebski, *Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997-2001-2005*, Zielona Góra 2006, s. 46.

moralnymi Kościoła katolickiego[21], co może potęgować negatywne odczucia praktykujących ją adolescentów.

Niekiedy przyjmuje się, że pośrednią formą aktywności seksualnej, pomiędzy autostymulacją a stosunkiem seksualnym, jest petting. W literaturze wyróżnia się dwie formy tego rodzaju aktywności: petting oznaczający pieszczoty genitalne i necking oznaczający stymulowanie górnych części ciała, głównie piersi, w celu osiągnięcia orgazmu. Młode kobiety i mężczyźni przejawiają nieco inny stosunek do pettingu. Kobiety częściej traktują go jako oddzielną i równoprawną formę kontaktów seksualnych, obok stosunku płciowego, dla mężczyzn zaś częściej jest on formą wstępu do stosunku seksualnego[22]. Co istotne, rodzice nastolatków przejawiają większą akceptację dla tej formy kontaktów seksualnych swoich dzieci niż stosunków płciowych, zapewne ze względu na niskie ryzyko zajścia w ciążę i zakażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową[23].

Bardzo istotnym wydarzeniem w życiu każdego człowieka jest inicjacja seksualna. Współcześnie odnotowuje się obniżenie wieku jej doświadczania. W reprezentatywnych badaniach Z. Izdebskiego, średni wiek inicjacji kobiet wynosił 16,4, dla mężczyzn 15,1. Graniczny wiek inicjacji, to znaczy taki, po którym odsetek osób inicjujących życie seksualne istotnie spada, w przypadku i kobiet i mężczyzn wynosi 17 lat. Istotne różnice natomiast odnotowuje się w powodach rozpoczęcia życia seksualnego. Dla zdecydowanej większości kobiet kluczowym motywem do podjęcia współżycia jest miłość, podczas gdy mężczyźni wśród trzech najważniejszych powodów, dla których rozpoczęli aktywność seksualną, wymieniają podniecenie seksualne, przyjemność i ciekawość[24]. Kobiety i mężczyźni w odmienny sposób w okresie dojrzewania przeżywają swoją seksualność, co może prowadzić do wzajemnego niezrozumienia i rozczarowania.

Istotny jest również kontekst kulturowy rozwoju seksualnego młodzieży. Zauważa się w nim wiele zjawisk i procesów, które podlegają badaniom odnośnie ich znaczenia dla funkcjonowania młodzieży. Wymienić w tym kontekście można między innymi: zniesienie lub przynajmniej zmniejszenie przestrzeni tabu wokół seksualności[25], seksualizację[26], zmiany społeczne rzu-

---

[21] W badaniach Z. Izdebskiego 42% respondentek zadeklarowała, że zaniechała praktyki masturbowania się z powodu poczucia grzechu. Z. Izdebski, *Seksualność Polaków na początku XXI wieku*, s. 185.

[22] M. Beisert, *Trud dorastania seksualnego*, s. 162-163.

[23] Tamże, s. 163.

[24] Z. Izdebski, *Seksualność Polaków na początku XXI wieku*, s. 176-177.

[25] Zob. B. Smoter, *Tabu seksualne w rodzinie i szkole. W poszukiwaniu (nie)obecnych kategorii*, Chowanna, 2013, 2, s. 145-155.

[26] Zob. K. Waszyńska, M. Zielona-Jenek, *Zjawisko seksualizacji jako wyzwanie dla współczesnej edukacji*', Studia Edukacyjne, 2016, 39, s. 351-375.

tujące na zmiany relacji międzyludzkich[27], w tym demokratyzację[28], czy też zmiany związane *stricte* z pozycją kobiet i mężczyzn[29]. Nadto, wiele zachowań seksualnych młodzieży jest obiektem ocen różnych środowisk i osób. Można mniemać, że aksjonormatywny spór toczący się wokół seksualności młodzieży może być dla niej samej kłopotliwy.

Młodzież doświadcza zmian związanych z seksualnością właściwie w każdym obszarze życia. Zmienia się ciało, zmienia się charakter relacji z rodzicami i rówieśnikami, zmieniają się podejmowane aktywności, adolescenci stoją w obliczu nowych wyzwań, odpowiedzialności i decyzji. W wyniku pojawienia się tak wielu i tak znaczących zmian, adolescenci mogą odczuwać związany z nimi stres.

Stres w świetle literatury przedmiotu

Literatura przedmiotu wskazuje na dwie tradycje, w ramach których wypracowano dwa modele mechanizmu powstawania stresu. Pierwszy, fizjologiczny, przypisywany jest H. Selyemu, autorstwo zaś drugiego, psychologicznego modelu należy do R. Lazarusa[30].

W modelu fizjologicznym stres jest rozumiany jako konsekwencja zaburzenia mechanizmów równowagi organizmu pod wpływem stresorów. Według H. Selyeego, w optyce nauk medycznych stres jest niespecyficzną reakcją organizmu nazywaną Ogólnym Zespołem Adaptacyjnym (*General Adaptation Syndrom* – GAS). Powstaje ona w odpowiedzi na działanie stresorów rozumianych jako szkodliwe dla organizmu bodźce. GAS można podzielić na trzy kolejne etapy: stadium reakcji alarmowej, w której następuje mobilizacja sił obronnych, stadium odporności, to jest pełnego przystosowania do stresora i stadium wyczerpania, kiedy nie następuje adaptacja organizmu do doświadczanych zmian[31]. Psychologiczne badania prowadzone w tym modelu koncentrują się na analizie różnic indywidualnych w reakcjach na stresory[32].

H. Selye zapoczątkował rozwój badań naukowych nad stresem. Jego koncepcja spotkała się jednak z krytyką. Wiązała się ona z pozyskanymi do-

[27] Zob. A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa 2006.

[28] Zob. J. Ostruch-Kamińska, *Demokratyzacja relacji małżeńskich i rodzicielskich we współczesnych rodzinach*, Roczniki Pedagogiczne, 2017, 4, s. 5-17.

[29] Zob. L. Marszałek, *Kulturowe uwarunkowania roli kobiety we współczesnym społeczeństwie*, Seminare. Poszukiwania naukowe, 2008, 25, s. 267-279.

[30] A. Bańka, *Społeczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002, s. 184-185.

[31] I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3, red. J. Streulau, Gdańsk 2005, s. 465-466.

[32] A. Bańka, *Społeczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002, s. 185.

wodami, że reakcje organizmu na stresory bywają specyficzne oraz z niedostatecznym uwzględnianiem w koncepcji fizjologicznej czynników psychologicznych[33]. W wyniku naukowych poszukiwań uwzględniających tę właśnie perspektywę, ukształtowany został inny model mechanizmu powstawania stresu – psychologiczny. Nie kwestionuje on założeń modelu fizjologicznego, a „przyjmuje go jako część ogólniejszego mechanizmu tworzenia się reakcji stresowych"[34].

Dla R. Lazarusa, który położył fundament pod koncepcję stresu psychologicznego, kluczowe znaczenie ma kontekst sytuacyjny oraz relacja pomiędzy osobą a jej otoczeniem i to nie tylko w kontekście sytuacji stresowych, ale wszystkich form aktywności człowieka. Zdaniem R. Lazarusa, człowiek nieustannie dokonuje oceny relacji z otoczeniem, szczególnie tych elementów, które są ważne dla dobrostanu osoby. W ujęciu tym, relacja może zostać oceniona na trzy sposoby: jako niemająca znaczenia, sprzyjająco-pozytywna lub stresująca. R. Lazarus i S. Folkman przyjęli fenomenologiczno-poznawczą koncepcję stresu, gdzie stresem jest „określona relacja (*relationship*) między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi"[35]. Relacja, o której piszą Lazarus i Folkman ma charakter transakcji. Na całość zjawiska stresu składają się i osoba, i sytuacja, którą ona odbiera jako stresującą, przy czym ich właściwości nie są jedynie sumą elementów składowych[36].

W koncepcji tej akcent najpierw położony jest na subiektywną ocenę znaczenia relacji przez poszczególne osoby. Nie właściwości obiektywne, a subiektywne odczucia sprawiają, że określona relacja w danym przypadku jest stresująca lub nie[37]. Osoba dokonuje tak oceny pierwotnej. Jednocześnie dokonuje ona oceny wtórnej, polegającej na oszacowaniu własnych możliwości poradzenia sobie z sytuacją stresującą. Warunkiem koniecznym pojawienia się obu ocen jest uznanie przez osobę (świadomie lub nie), że doświadczana sytuacja ma istotne znaczenie[38].

Interesującą, z perspektywy doświadczania stresu związanego ze sferą seksualności, koncepcję stresu przedstawia S. Hobfoll. W jej myśl, jest on związany z zasobami osobowymi, a dokładnie rzecz ujmując – z zagrożeniem ich utraty, wyeksploatowania lub niemożności pomnażania. Autor omawianej *Conservation of Resources Theory* wymienia cztery rodzaje zasobów, którymi dysponuje osoba: przedmioty, okoliczności, właściwości osobiste oraz

---

[33] I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego*, s. 466.
[34] A. Bańka, *Społeczna psychologia środowiskowa*, s. 186.
[35] Podaję za: I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego*, s. 470.
[36] A. Grygorczuk, *Pojęcie stresu w medycynie i psychologii*, Psychiatria, 2008, 5, 3, s. 113.
[37] I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego*, s. 470.
[38] A. Grygorczuk, *Pojęcie stresu w medycynie i psychologii*, Psychiatria, 2008, 5, 3, s. 113.

warunki i czynniki sprzyjające. Stres powstaje wówczas, kiedy następuje rzeczywista lub subiektywnie stwierdzona utrata zasobów.

Stresorami natomiast określa się czynniki wywołujące stres. Mogą być one rozpatrywane z różnych punktów widzenia, z uwzględnieniem różnych ich właściwości. W perspektywie natężenia stresorów wymienia się dramatyczne wydarzenia o skali katastrof obejmujących bardzo wiele osób, poważne wyzwania i zagrożenia dotyczące pojedynczych osób lub grup oraz drobne, codzienne trudności[39].

Uwzględniając wymiar czasowy stresorów, wyróżnia się wydarzenia stresowe jednorazowe (np. nieprzyjemne spotkanie), cykliczne lub periodyczne, powtarzające się z określoną częstotliwością (np. spotkania opłatkowe), stresory chroniczne, działające w sposób ciągły (np. nieudany związek małżeński) oraz sekwencje stresorów, to jest ciąg wydarzeń stresowych, w których wystąpienie jednego stresora pociąga za sobą wystąpienie kolejnego (np. rozwód rodziców, pociągający za sobą konieczność zmiany miejsca zamieszkania, co z kolei skutkuje koniecznością zmiany szkoły i np. częstotliwości kontaktów z przyjaciółmi)[40].

Istotną cechą stresorów jest ich kontrolowalność, „czyli to, w jakim stopniu ich występowanie, przebieg i następstwa zależą od celowego działania osób zaangażowanych"[41]. Zdarzenia stresowe mogą mieć charakter niekontrolowany, kontrolowany lub częściowo kontrolowany – w pewnych okolicznościach lub zakresie. Ze względu na możliwości kontrolowania sytuacji stresowych, osoba podejmuje określoną aktywność, określaną mianem radzenia sobie ze stresem[42].

Istnieje wiele różnych strategii radzenia sobie ze stresem. Według wspomnianych R. Lazarusa i S. Folknam, w obliczu stresu osoba może dążyć do zmiany sytuacji wywołującej ten stan (mowa tu o strategii zorientowanej zadaniowo, w jej obszarze autorzy wymieniają dwie szczegółowe formy) i/lub dążyć do zmiany swojego wewnętrznego stanu stresu (tutaj mowa o strategii zorientowanej emocjonalnie, w jej obszarze autorzy wymieniają sześć szczegółowych form)[43]. W perspektywie czasowej, R. Schwarzer i S. Taubert skonstruowali koncepcję proaktywnego radzenia sobie. Na podstawie osiągnięć, jakie dokonali T.A. Beehr i J.E. McGrath, wskazano pięć typów zachowań zaradczych związanych ze stresem w perspektywie czasowej. Należą do nich: radzenie sobie prewencyjne, antycypacyjne, dynamiczne, reaktywne i rezy-

[39] I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego*, s. 474.

[40] Tamże.

[41] Tamże.

[42] Tamże, s. 475. Choć zagadnienie radzenia sobie ze stresem jest ważnym elementem powoływanej w artykule koncepcji stresu Lazarusa i Folkman, to jednak nie zostanie w tym miejscu szerzej omówiony.

[43] Podaję za: J. Czapiński, *Psychologia szczęścia*, Warszawa 2017, s. 312-313.

dualne[44]. Młodzież w kontekście swojej seksualności doświadcza różnorodnych stresów, gdzie niektóre są związane z aktualnymi doświadczeniami, inne dotyczą bliższej lub dalszej przyszłości. Szczegółowa analiza powyższych strategii radzenia sobie z doświadczanym stresem nie jest konieczna w perspektywie podjętego problemu badawczego.

Metodologia badań

Przedmiot badań stanowią stresory oraz natężenie stresu odczuwanego przez młodzież w różnych przestrzeniach życiowych w kontekście ich seksualności. Celem przeprowadzonych badań jest identyfikacja stresorów i pomiar natężenia stresu odczuwanego w różnorodnych przestrzeniach życiowych nastolatków w kontekście ich seksualności. Założony cel nadał badaniu charakter diagnostyczny. Główny problem badawczy przyjął postać pytania: Jakie są stresory oraz natężenie stresu odczuwanego przez młodzież w różnorodnych przestrzeniach życiowych w kontekście ich seksualności? Przyjęto następujące szczegółowe problemy badawcze: Jakich stresorów oraz jakiego natężenia stresu doświadcza młodzież w przestrzeni osobistej? Jakich stresorów oraz jakiego natężenia stresu doświadcza młodzież w przestrzeni rodzinnej? Jakich stresorów oraz jakiego natężenia stresu doświadcza młodzież w przestrzeni aktywności seksualnej? Jakich stresorów oraz jakiego natężenia stresu doświadcza młodzież w przestrzeni relacji z rówieśnikami? Jakich stresorów oraz jakiego natężenia stresu doświadcza młodzież w przestrzeni kulturowej?

Na potrzeby niniejszego artykułu zostały przeprowadzone badania empiryczne metodą sondażu diagnostycznego. Wykorzystano technikę ankietowania, zaś narzędzie badawcze stanowił autorski kwestionariusz ankiety. W badaniu wzięło udział 100 osób w wieku 17-18 lat, uczących się w szkołach ponadgimnazjalnych z obszaru gminy i miasta Szczecin. Wśród ankietowanych było 71 kobiet i 29 mężczyzn. Badanie przeprowadzono we wrześniu 2018 roku.

Analiza statystyczna uzyskanych wyników została przeprowadzona w pakiecie IBM SPSS Statistics v.25. Wykorzystano techniki opisu statystycznego z testem Shapiro-Wilka w celu oceny, czy uzyskane w badaniu rozkłady cech ilościowych są istotnie różne, czy podobne do rozkładu normalnego, typowego dla ogólnej populacji. Nieistotny wynik tego testu świadczy o zgodności rozkładu empirycznego z normalnym, czyli takim, w którym przeważają wyniki przeciętne, a im wynik niższy lub wyższy, tym rzadziej

[44] Podaję za: A. Falewicz, *Psychologiczne koncepcje stresu i radzenia sobie*, Studia Paradyskie, 2017, 27, s. 285-286.

występujący. Rozkład normalny przyjmuje charakterystyczny kształt dzwonka (krzywa Gaussa).

Do weryfikacji hipotez badawczych wykorzystano metodę tabel krzyżowych ze współczynnikiem chi-kwadrat Pearsona dla danych nominalnych, porównywanie dwóch grup testem U Manna-Whitneya dla zmiennych ciągłych oraz metodę korelacji parami ze współczynnikiem rho Spearmana. Pojedyncze braki w odpowiedziach uzupełniono o wartości niediagnostyczne (środkowe dla zmiennych ciągłych i zerowe dla dychotomicznych). Za wskaźnik istotności statystycznej przyjęto wartość $p < 0,05$, zaś wartość $p < 0,1$ przyjęto za wskaźnik nie w pełni istotnej tendencji statystycznej.

Wyniki badań

Największe nasilenie stresu młodzież odczuwała w przestrzeni aktywności seksualnej (średnia 4,07[45]). Nieco niższe nasilenie stresu badani deklarowali w przestrzeni kulturowej i relacji z rówieśnikami (odpowiednio średnia 3,26 i 3,22). Najniższe natężenie stresu badani odczuwali w przestrzeni rodzinnej (średnia 2,61) oraz osobistej (średnia 1,92). Dane te przedstawione zostały w tabeli 1.

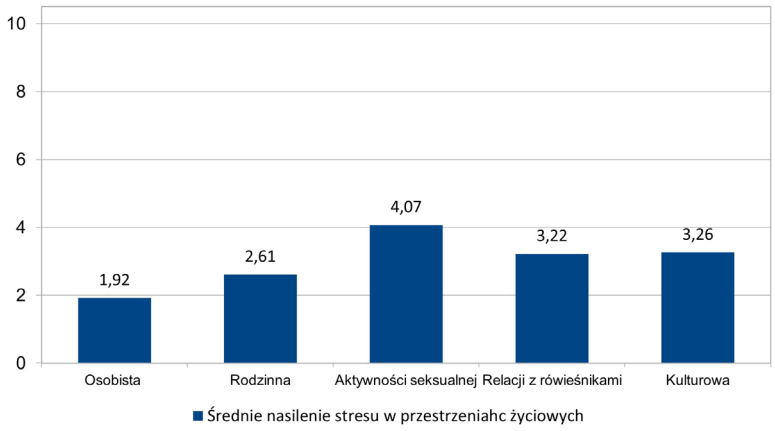
Tabela 1

Natężenie stresu odczuwanego przez młodzież w poszczególnych przestrzeniach życiowych w kontekście seksualności

Przestrzeń życiowa w kontekście seksualności	Min.	Maks.	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza	Test S-W
Osobista	0,00	6,92	1,92	1,48	0,936	0,488	<0,001
Rodzinna	0,00	9,80	2,61	1,86	1,378	2,219	<0,001
Aktywności seksualnej	0,00	10,00	4,07	2,26	0,295	-0,545	0,103
Relacji z rówieśnikami	0,00	10,00	3,22	2,26	0,512	-0,389	0,002
Kulturowa	0,00	9,38	3,26	2,15	0,488	-0,285	0,012

Źródło: badania własne.

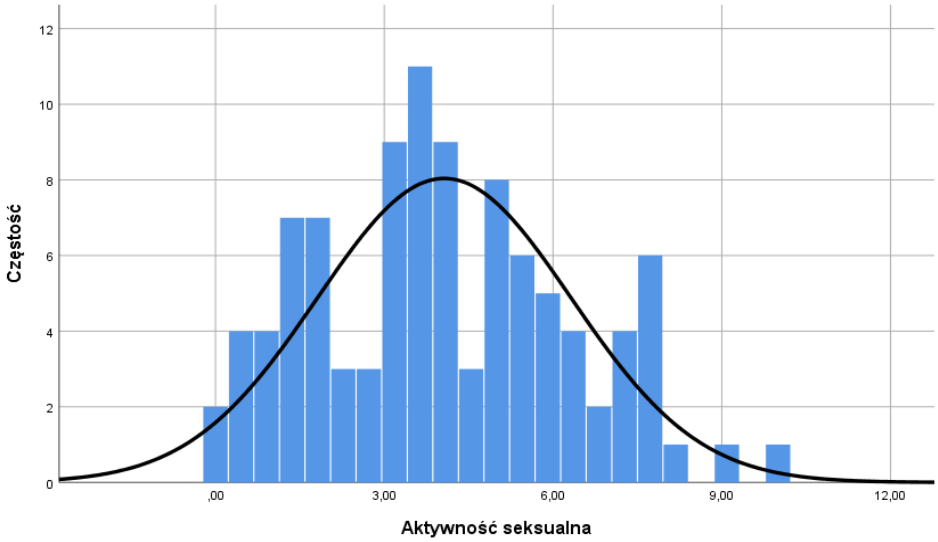
[45] Skala mieściła się każdorazowo w przedziale od 0 do 10.



Ryc. 1. Średnie natężenie stresu odczuwanego przez młodzież w poszczególnych przestrzeniach życiowych w kontekście seksualności

(źródło: badania własne)

Tylko rozkład wyników w przestrzeni seksualnej był zbliżony do normalnego, o czym świadczy nieistotny statystycznie wynik testu Shapiro-Wilka. Oznacza to, że w grupie dominowały osoby o przeciętnym nasileniu stresu dotyczącego swojej seksualności, zaś wyniki niskie i wysokie występowały porównywalnie rzadziej, co zobrazowano na rycinie 2.



Ryc. 2. Histogram rozkładu średniego nasilenia stresu w przestrzeni aktywności seksualnej

(źródło: badanie własne)

Pozostałe rozkłady są istotnie odmienne od krzywej Gaussa. Podwyższona skośność rozkładu wyników w przestrzeniach osobistej i rodzinnej wskazuje, że przeważały oceny niskie. Obniżona kurtoza w rozkładach wyników dotyczącej przestrzeni relacji z rówieśnikami i kulturowej sygnalizuje brak typowej dla ogólnej populacji przewagi wyników średnich nad skrajnymi.

Badane kobiety cechowały się tendencją do odczuwania większego natężenia stresu w przestrzeni kulturowej niż mężczyźni. Dane te przedstawione zostały w tabeli 2. Wynik ten jest uzasadniony w perspektywie kulturowych kanonów odnoszących się do kobiet i mężczyzn. Społeczne oczekiwania i zmiany związane z realizacją kobiecości w kulturze zachodniej w większej mierze dotyczą współcześnie kobiet niż mężczyzn (np. kanon piękna czy ideał businesswoman).

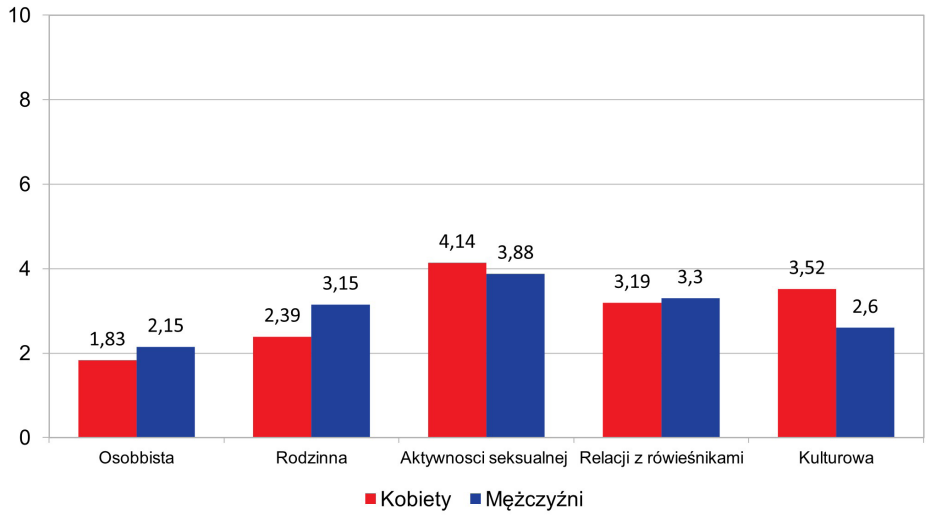
Tabela 2

Natężenie odczuwanego stresu wśród badanych kobiet i mężczyzn

Przestrzenie życiowe w kontekście seksualności	Kobiety, n = 71		Mężczyźni, n = 21		Test U Manna-Whitneya	
	M	SD	M	SD	Z	P
Osobista	1,83	1,37	2,15	1,73	-0,512	0,605
Rodzinna	2,39	1,66	3,15	2,21	-1,581	0,114
Aktywności seksualnej	4,14	2,24	3,88	2,33	-0,707	0,480
Relacji z rówieśnikami	3,19	2,22	3,30	2,40	-0,053	0,958
Kulturowa	3,52	2,19	2,60	1,94	-1,869	0,062

Źródło: badania własne.

W badanej grupie wykryto dwie w pełni istotne zależności (o słabych siłach i ujemnych kierunkach) pomiędzy natężeniem stresu w poszczególnych przestrzeniach życiowych młodzieży w kontekście seksualności a ich religijnością. Wraz ze wzrostem religijności badanych wzrastało natężenie stresu w przestrzeni osobistej (rho = 0,220; p = 0,028) oraz kulturowej (rho = 0,241; p = 0,016). Zauważono również nie w pełni istotną tendencję statystyczną do odczuwania większego natężenia stresu w przestrzeni relacji rówieśniczych wśród osób bardziej religijnych (rho = 0,183; p = 0,069). Dane te przedstawiono w tabeli 3. Poszukując uzasadnienia tych zależności, w przypadku stresu odczuwanego w przestrzeni kulturowej, można postawić hipotezę o przywiązaniu osób o silniejszej religijności do stałości, uniwersalnych wartości czy bardziej tradycyjnego obrazu funkcjonowania kobiet i mężczyzn w kulturze



Ryc. 3. Średnie natężenie odczuwanego stresu wśród badanych kobiet i mężczyzn

(źródło: badania własne)

– ekstrapolując stanowisko Kościoła katolickiego w tych kwestiach na przekonania jego wiernych. Weryfikacja tej hipotezy wymaga przeprowadzenia szczegółowych badań.

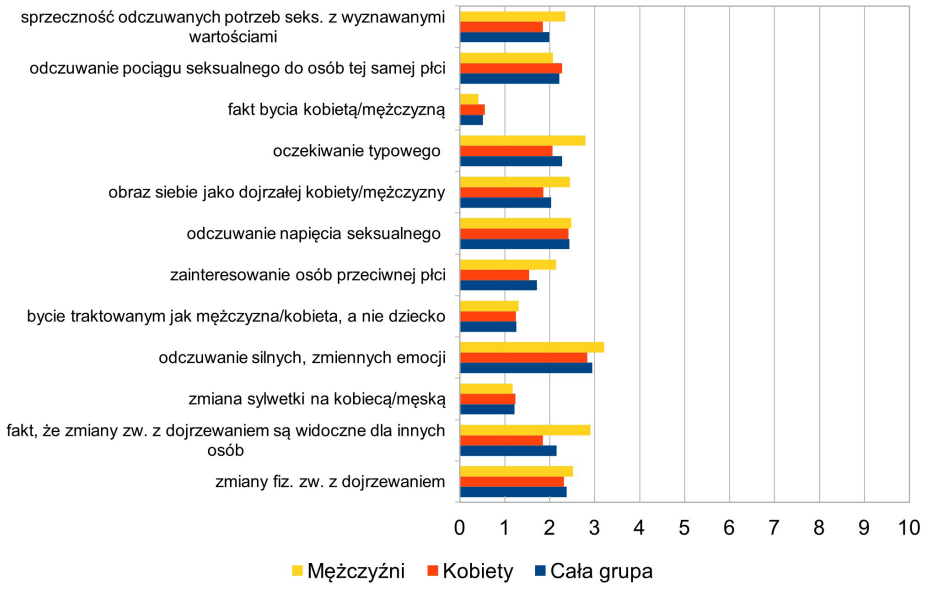
Tabela 3

Korelacja pomiędzy natężeniem stresu w poszczególnych przestrzeniach życiowych młodzieży w kontekście seksualności a nasileniem jej religijności

	Współczynniki korelacji	Przestrzenie życiowe młodzieży w kontekście seksualności				
		osobista	rodzinna	aktywności seksualnej	relacji z rówieśnikami	kulturowa
Stosunek do wiary religijnej	Rho	0,220	0,032	0,128	0,183	0,241
	P	0,028	0,780	0,204	0,069	0,016

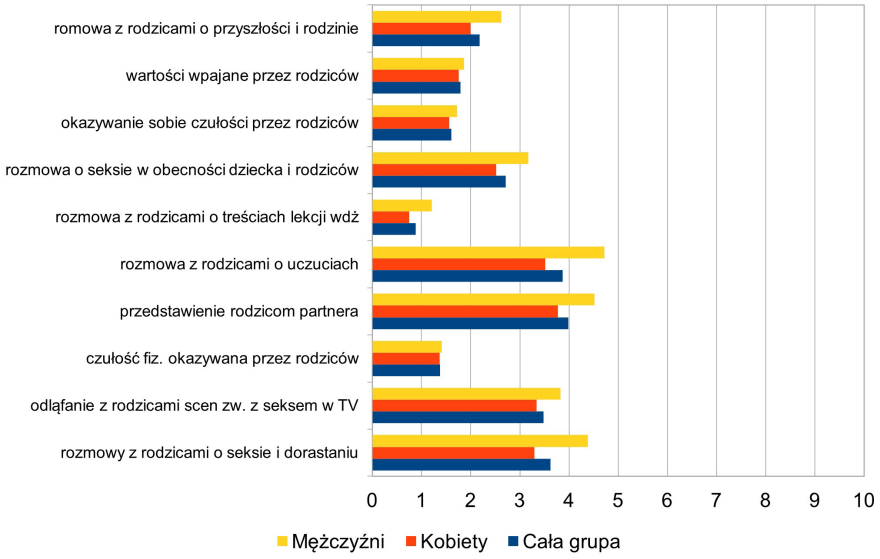
Średnie nasilenie stresu w przestrzeni osobistej wyniosło w badanej grupie 1,92 i można je określić jako niskie. Porównując natężenia stresu we wszystkich pięciu przestrzeniach życiowych adolescentów w kontekście ich seksualności, w obszarze osobistym natężenie to było najniższe, i dla kobiet, i dla mężczyzn, choć ci drudzy przejawiali nieco wyższe średnie natężenie stresu (2,15) niż kobiety (1,83).

Najsilniejszym stresorem dla badanej młodzieży w tym obszarze (średnia 2,94) było odczuwanie wyjątkowo silnych, często zmieniających się emocji. Stresorami o nieco mniejszym znaczeniu były odczuwane napięcie seksualne (średnie natężenie 2,44) oraz dokonujące się w badanych osobach zmiany fizyczne związane z dojrzewaniem, takie jak przyrost masy ciała czy miesiączkowanie/polucje. Stresorem, który miał najmniejsze znaczenie dla badanych w tym obszarze (średnia 0,51) było doświadczenie własnej kobiecości/męskości.



Ryc. 4. Średnie natężenie stresu badanej młodzieży w przestrzeni osobistej

Średnie natężenie stresu w przestrzeni rodzinnej wyniosło w badanej grupie 2,61 i można je określić jako niskie. Porównując wyniki uzyskane przez kobiety i mężczyzn w tym zakresie, kobiety cechowały się niższym natężeniem stresu (2,39) niż mężczyźni (3,15). Najsilniejszymi stresorami w tym obszarze dla badanych osób były sytuacja przedstawienia rodzicom swojej sympatii (średnia 3,99), rozmowy z rodzicami o uczuciach (średnia 3,87) oraz rozmowy z rodzicami o seksie i dojrzewaniu (średnia 3,62). Stresorem o najmniejszym znaczeniu w tym obszarze (średnia 1,38) były sytuacje okazywania przez rodziców uczuć swoim dzieciom.

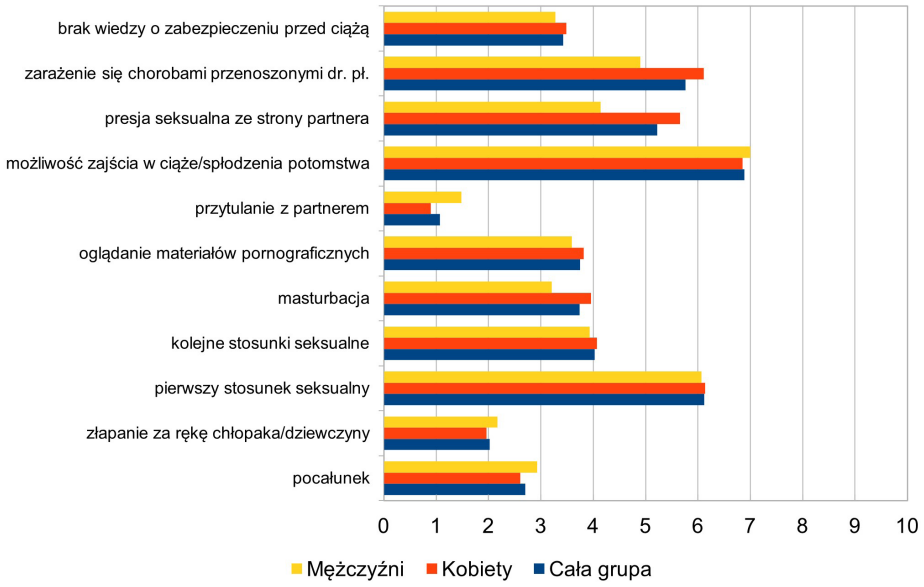


Ryc. 5. Średnie natężenie stresu badanej młodzieży w przestrzeni rodzinnej
(źródło: badania własne)

Odnotowano, że w przypadku stresora, jakim są rozmowy z rodzicami na temat seksu i dojrzewania, mężczyźni wykazywali nie w pełni istotną tendencję do odczuwania silniejszego natężenia stresu niż kobiety [Z = -1,826; p = 0,068]. Podobnie miało to miejsce w przypadku stresora, jakim są rozmowy z rodzicami na temat wartości, rodziny i osobistych planów na przyszłość [Z = -1,686; p = 0,092].

Średnie natężenie stresu w obszarze aktywności seksualnej wynosiło wśród badanej młodzieży 4,07 i było najwyższe ze wszystkich obszarów. Mężczyźni przejawiali w tym obszarze niższe natężenie stresu (średnia 3,88) niż kobiety (4,14). Ogólnie można określić poziom natężenia stresu w tym obszarze jako umiarkowany.

Zdecydowanie najwyższe natężenie stresu badani deklarowali w odniesieniu do możliwości zajścia w ciążę/spłodzenia potomstwa współżyjąc (średnia 6,89), przy czym u mężczyzn natężenie to było nieco silniejsze (średnia 7,00) niż u kobiet (średnia 6,85). Istotnym stresorem dla młodzieży był również pierwszy stosunek seksualny (średnia 6,12) oraz presja seksualna (średnia 5,22). W przypadku tego ostatniego stresora zauważono istotną statystycznie zależność. Kobiety odczuwały istotnie większe natężenie stresu związanego z presją seksualną niż badani mężczyźni [Z = -2,082; p = 0,037]. Stresorami o najmniejszej sile dla badanych były pocałunki z partnerami (średnia 2,70).



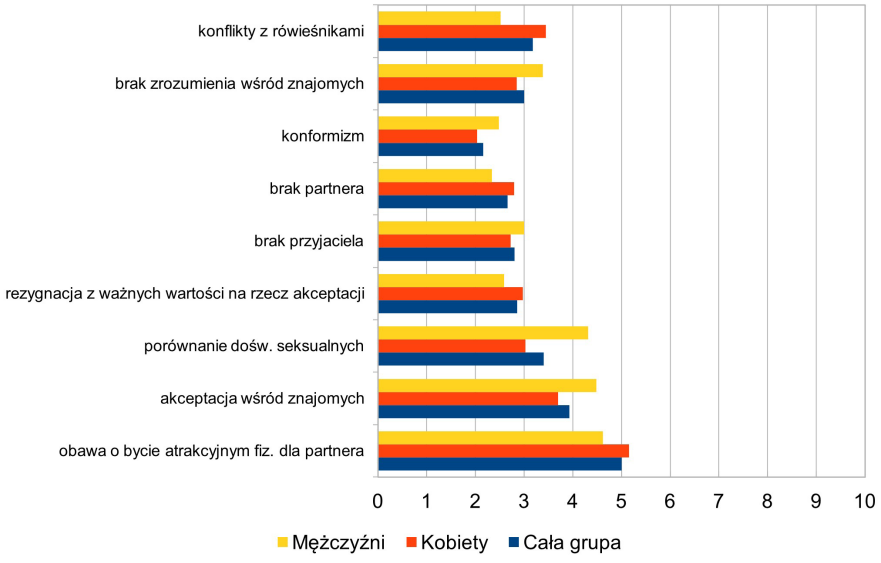
Ryc. 6. Średnie natężenie stresu badanej młodzieży w przestrzeni aktywności seksualnej

Średnie natężenie stresu w przestrzeni relacji z rówieśnikami wynosiło wśród badanej młodzieży 3,22. Mężczyźni przejawiali w tym zakresie nieznacznie wyższe średnie natężenie stresu (2,40) niż kobiety (2,22).

Stresorami o największej sile w tej przestrzeni życiowej badanych nastolatków były niepewność co do oceny własnej atrakcyjności przez partnera (średnia 5,0), obawa czy jest się akceptowanym w środowisku rówieśników (średnia 3,93) oraz porównywanie doświadczeń seksualnych w tym gronie (średnia 3,40). Stresorem o najmniejszej sile (średnia 2,16) była presja zachowania się w sposób oczekiwany przez grupę.

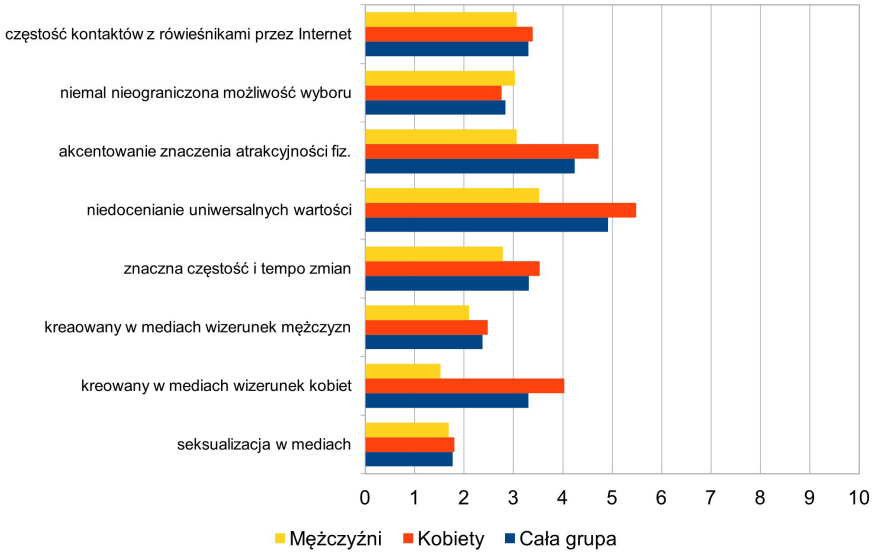
Średnie natężenie stresu w przestrzeni kultowej wyniosło w badanej grupie 3,26. Kobiety doświadczały w tym aspekcie silniejszego średniego natężenia stresu (3,52) niż mężczyźni (2,60).

Stresorem o największej sile w tym obszarze był dla badanych fakt, że współcześnie niewiele uwagi zwraca się na takie wartości, jak: wierność, odpowiedzialność czy miłość (średnia 4,92). Stresujące dla badanych było również to, że wiele uwagi zwraca się współcześnie na ciało, seksualność czy atrakcyjność fizyczną (średnia 4,24) oraz to, że we współczesnym świecie wszystko szybko ulega zmianie, np. przyjaźnie, sympatie czy moda (średnia 3,31). Stresorem o najmniejszej sile w tym obszarze była obecność seksualności w mediach (średnia 1,77).



Ryc. 7. Średnie natężenie stresu badanej młodzieży w przestrzeni relacji z rówieśnikami

(źródło: badania własne)

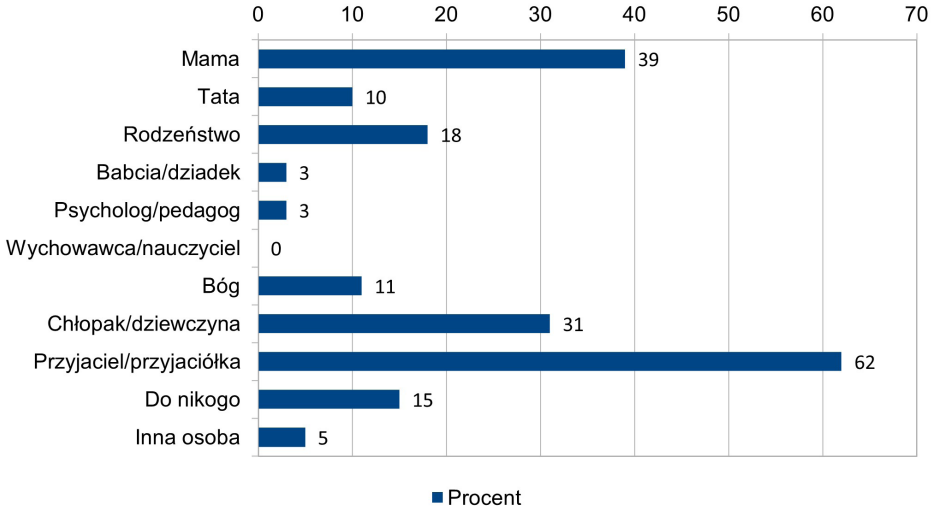


Ryc. 8. Średnie natężenie stresu badanej młodzieży w przestrzeni kulturowej

(źródło: badania własne)

W przestrzeni kulturowej w kontekście seksualności odkryto istotne statystycznie zależności pomiędzy płcią a odczuwanym natężeniem stresu. Respondentki odczuwały istotnie większe natężenie stresu związanego z przedstawianym w mediach wizerunkiem kobiet niż mężczyźni [Z = -3,845; p < 0,001]. Znacznie silniejszy niż dla mężczyzn okazał się dla nich również stresor w postaci niedoceniania ponadczasowych wartości [Z = -2,641; p = 0,008] oraz koncentracja na cielesności i atrakcyjności fizycznej [Z = -2,540; p = 0,011].

Interesujące są uzyskane wyniki dotyczącego tego, do kogo zwraca się badania młodzież w stresujących ją sytuacjach związanych z seksualnością. Najczęściej ich powiernikami byli przyjaciele (dla 62% badanych). 39% respondentów zwraca się w stresujących sytuacjach do mamy, a 31% – do chłopaka/dziewczyny. Żadna z badanych osób nie wskazała, że w kwestii seksualności zwróciłaby się do nauczyciela/wychowawcy, a tylko 3% poprosiłoby o pomoc pedagoga lub psychologa szkolnego. Dane te ilustruje rycina 9. Z jednej strony taki wynik może nie zaskakiwać; seksualność jako sfera intymna zarezerwowana jest w naturalny sposób dla osób najbliższych. W badanej grupie niemal dwukrotnie częściej niż rodzice (a właściwie matki, gdyż do ojców zwróciłoby się tylko 10% badanych) są nimi przyjaciele. Z drugiej jednak strony, wzbudza pewien niepokój fakt, że specjaliści tacy jak psycholog i pedagog szkolny nie stanowią dla młodzieży źródła pomocy w doświadczanym stresie związanym z seksualnością.



Ryc. 9. Osoby, do których młodzież zwraca się o pomoc w stresujących sytuacjach związanych z seksualnością

Stwierdzono, że w badanej grupie występuje istotna statystycznie zależność pomiędzy podejmowaniem rozmów z partnerem/partnerką w związku z doświadczanym stresem a natężeniem jego odczuwania. Młodzież podejmująca rozmowy z sympatią cechuje się istotnie niższym natężeniem odczuwanego stresu. Jeszcze istotniejszy wydaje się wynik mówiący o tym, że osoby, które z nikim nie rozmawiają o doświadczanym stresie związanym z seksualnością, odczuwają istotnie większe natężenie stresu niż młodzież prowadząca takie rozmowy. Dane te przedstawiono w tabeli 4. Wynik ten wskazuje na istotne znaczenie wsparcia młodzieży w doświadczaniu seksualności. Jego brak skutkuje wzrostem natężenia odczuwanego stresu.

Tabela 4

Zależność ogólnego natężenia stresu związanego z seksualnością od tego, z kim młodzież podejmuje rozmowy na ten temat

Osoby, do których młodzież zwraca się o pomoc w stresujących sytuacjach związanych z seksualnością					Test U Manna-Whitneya	
	tak		nie			
	M	SD	M	SD	Z	P
Mama	3,13	2,27	3,21	2,95	-0,325	0,745
Tata	2,40	1,51	3,27	2,79	-0,720	0,472
Rodzeństwo	3,61	2,36	3,09	2,77	-1,192	0,233
Babcia/dziadek	3,67	1,15	3,16	2,73	-0,602	0,547
Psycholog/pedagog szkolny	5,00	1,30	3,12	2,68	-0,240	0,263
Wychowawca/nauczyciel	–	0	3,13	2,69	–	–
Bóg	3,09	1,81	3,19	2,28	-0,128	0,898
Chłopak/dziewczyna	2,23	2,43	3,61	2,71	**-2,516**	**0,012**
Przyjaciel/przyjaciółka	3,32	2,65	2,95	2,78	-0,768	0,443
Do nikogo nie zwracam się o pomoc	4,67	3,29	2,92	2,51	**-1,975**	**0,048**
Inna osoba	3,17	2,66	5,33	3,51	-1,231	0,235

Podsumowanie

W badaniach analizie poddano pięć obszarów życiowych adolescentów w kontekście ich seksualności. W większości natężenie odczuwanego stresu w nich można określić jako niskie. Jedynie w obszarze aktywności seksualnej miało ono charakter umiarkowany. W każdym obszarze wyłoniono najsilniejsze stresory. Nie mają one jednak jednorodnego charakteru. Próbując syntetycznie ująć uzyskane wyniki badań, można stwierdzić, że najmniej stresujące dla respondentów były te zjawiska, które dotyczą wyłącznie ich samych (z zakresu przestrzeni osobistej); stosunkowo silnie stresujące dla badanych były te współczesne zjawiska kulturowe, które literatura przedmiotu uznaje za niekorzystne z wychowawczego punktu widzenia, takie jak akcentowanie fizyczności i atrakcyjności seksualnej czy niedocenianie wartości wyższych, przy czym kobiety odczuwały silniejszy stres w tym zakresie niż badani mężczyźni. Stosunkowo silnie stresujące były dla respondentów relacje rówieśnicze, głównie w kontekście poczucia własnej wartości i akceptacji przez innych; ten wynik wydaje się zrozumiały w perspektywie rozwoju społecznego młodzieży. Najsilniejsze stresory zostały odnotowane w przestrzeni aktywności seksualnej. Z jednej strony młodzież stresuje to, co jest nieznane – pierwszy stosunek seksualny (kolejne były stresorami o znacznie mniejszym natężeniu), z drugiej zaś to, co – przynajmniej teoretycznie – podlega ich kontroli, czyli możliwość poczęcia nowego życia w wyniku aktywności seksualnej. W kontekście presji seksualnej kobiety odczuwały istotnie silniejsze natężenie stresu niż mężczyźni.

Ważny z wychowawczego punktu widzenia jest wynik wskazujący, że poziom stresu maleje w przypadku możliwości powierzenia go bliskiej osobie. Wsparcie społeczne w kontekście doświadczanej seksualności jest dla badanej młodzieży istotne. Najczęściej, wśród respondentów, uzyskiwane było od partnerów i przyjaciół. Uwagi wymaga fakt, że rodzice i specjaliści pracujący w szkole tylko w niewielkim zakresie wskazywani byli przez młodzież jako osoby, które mogą okazać się pomocne w kwestii zmniejszenia natężenia odczuwanego w związku z seksualnością stresu. Obszary, które w wyniku przeprowadzonych badań ujawniły się jako istotne w kwestii stresu związanego z seksualnością młodzieży, mogą z powodzeniem stać się elementem wychowania seksualnego, tak realizowanego w instytucjach oświatowych, jak i w przestrzeni życia rodzinnego.

W dalszym rozwoju interesujące poznawczo jest zbadanie, na reprezentatywnej grupie badawczej, jakie strategie przyjmują młodzi ludzie w celu radzenia sobie z odczuwanym stresem w kwestii seksualności oraz precyzyjnie, jakiego rodzaju wsparcia i od kogo oczekują w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

Bańka A., *Społeczna psychologia środowiskowa*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002.

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, przekł. A. Wojciechowski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.

Beisert M., *Seks twojego dziecka,* Wydawnictwo K. Domke, Poznań 1991.

Beisert M., *Trud dorastania seksualnego*, [w:] *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Brannon L., *Psychologia rodzaju*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Czapiński J., *Psychologia szczęścia*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2017.

Falewicz A., *Psychologiczne koncepcje stresu i radzenia sobie*, Studia Paradyskie, 2017, 27.

Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Grygorczuk A., *Pojęcie stresu w medycynie i psychologii*, Psychiatria, 2008, 5, 3.

Heszen-Niejodek I., *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3, red. J. Streulau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Izdebski Z., *Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997-2001-2005*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.

Izdebski Z., *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Kucz E.A., *Biologiczne aspekty seksualności człowieka*, [w:] *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Łapińska R., Żebrowska M., *Wiek dorastania*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1966.

Marszałek L., *Kulturowe uwarunkowania roli kobiety we współczesnym społeczeństwie*, Seminare. Poszukiwania naukowe, 2008, 25.

Nowosielski K., *Identyfikacja i rola płciowa*, [w:] *Podstawy seksuologii*, red. Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010.

Obuchowska I., Jaczewski A., *Rozwój erotyczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

Ostruch-Kamińska J., *Demokratyzacja relacji małżeńskich i rodzicielskich we współczesnych rodzinach*, Roczniki Pedagogiczne, 2017, 4.

Smoter B., *Tabu seksualne w rodzinie i szkole. W poszukiwaniu (nie)obecnych kategorii*, Chowanna, 2013, 2.

Syrek E., *Zdrowie psychospołeczne młodzieży czasu współczesnych przemian – konteksty kształtowania umiejętności życiowych*, [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, red. K. Segiet, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki,* tom 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Waszyńska K., Zielona-Jenek M., *Zjawisko seksualizacji jako wyzwanie dla współczesnej edukacji*, Studia Edukacyjne, 2016, 39.

Agnieszka Rumianowska
ORCID 0000-0001-5508-8781

Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku

THE QUEST FOR AUTHENTICITY AND SELF-DISCOVERY IN EDUCATION WITH SPECIAL ATTENTION PAID TO LANGUAGE EDUCATION

Abstract. Rumianowska Agnieszka, *The Quest for Authenticity and Self-discovery in Education with Special Attention Paid to Language Education* [Poszukiwanie autentyczności i odkrywanie samego siebie w edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji językowej]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 273-284. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.17

The purpose of the article is to contribute to the discussion about the relevance of existential issues in contemporary education. The analyses presented in the paper are related to the problems of self-reflection, self-questioning and the process of spiritual and moral development of human beings. Firstly, the author begins by depicting the meaning of human existence in the light of philosophy. What is at issue here is a question of being oneself, recognizing personal truth and finding one's own voice as opposed to being inauthentic or fleeing from oneself. Special attention is paid to the language as an essential, constitutive element of being. Secondly, the article attempts to consider some educational implications resulting from the deep ontological relationship between human beings and language. Describing them, the author indicates that ignoring vital questions in language education contributes to spiritual vacuity in the lives of young people and reduces educational thinking merely to instrumental, pragmatic problems concerned with qualification and transfer of communicative skills.

Key words: language; existentialism, education, authenticity, dialogue

Introduction

"Who would I be, if I could be, what would I say, if I had a voice, who says this, saying it's me".[1] Beckett's words seem to provide an interesting inspiration to consider the problem of education with special attention paid to language

[1] S. Beckett, *Texts for nothing*, London 1999, p. 22.

education. Beckett appears to persuade us that the task of every human being is to move towards their possibilities, to project and permanently define their own existence. A human being can exist only through self-invention, self-interpretation and self-projection. Therefore, they can question and take possibilities of being or being themselves, being authentic or inauthentic. Moreover, they can choose either genuine or false modes of existence. Indeed, there is no any other option as to choose between fleeing from oneself and being oneself.

A similar view of human existence is striking in Heidegger`s thought. According to Heidegger[2] being is a task, which means not merely existing, but existing fully and genuinely. Thus, the human being can fall into groundlessness, given patterns, idle talk or a kind of conformism, however at the same time they can make themselves authentic. In other words, they can lose or gain themselves and become more independent. Authenticity means nothing else as an ability to develop the personal truthfulness with oneself and the openness to being. Heidegger claims that most people are inauthentic because they are absorbed and concealed in the life and in the world of Everyman which is narrow-minded and stereotypical. Man strives to be like other people, to speak like others or to have similar opinions, beliefs or points of view. The choice of average, anonymous and superficial existence means nothing beyond the fact, that "everyone is the other and no-one is himself".[3]

There is general consensus that an individual is situated in socially and culturally determined contexts, however it should be also noted that it has always more or less the ability to determine and to define its life on the basis of this social and cultural background. In other words, every human being is thrown into world and wrapped up in different, social structures, but at the same time it is to a certain extend free to project their life in harmony with themselves. The significant point here it is to recognise one`s personal truth. Accordingly, as Kierkegaard[4] suggests, "even the richest personality is nothing before he has chosen himself, and on the other hand even what one might call the poorest personality is everything when he has chosen himself; for the great thing is not to be this or that but to be oneself, and this everyone can be if he wills it". All that shows why it is so utterly unhelpful and flawed to view, measure, and assess other humans merely in context of their skills, knowledge and proficiency.

Returning to Beckett, it can be stated that regardless of whether a human being can choose themselves, whether they have a voice or not, whether they speak as themselves or repeat foreign sentences, one thing is certain: they cannot stop asking about themselves. And yet, the question about oneself should

[2] M. Heidegger, *Being and Time*, transl. by J. Stambaugh, New York (1927) 2010.
[3] Ibidem, p. 169.
[4] S. Kierkegaard, *Either-Or*, transl. by W. Lowrie, New York (1843) 1959, p. 181.

be seen as the starting point of education with special attention paid to language education. In addition, it can happen that an individual does not not see any sensible and valuable aim in life, it can happen that they face some existential problems with themselves or that they have nothing to say, but it is completely impossible that they do not question, do not think about themselves or do not confront themselves and their own life.

Existential perspective on education

It is difficult to speak about language education and language development without determining what education is. Therefore, before discussing the language conception in education I want briefly to indicate what is meant by this term and propose a theoretical perspective from which this term can be considered. A special position of thinking about education is occupied by existentialism, which is named as a theory of human development, a philosophy of being, existence or life. In general, existentialism is viewed as a protest against traditional metaphysics, mechanization of human being, calculative thought and as a dissent form the dehumanizing values of contemporary culture, which contributes to self-estrangement, language-alienation and loneliness.[5] The peculiarity of existentialism lies in the assumption that a human being is a creator whose task is to choose oneself, to authenticate one's existence and to develop one's own potentialities of being. In an obvious way that raises the question to the extent to which existentialism can be taken into account by the problem of education.

Kierkegaard asks as well as suggests: "What, then, is education? I believe it is the course the individual goes through in order to catch up with himself".[6] In his opinion the key problem of the education is the ability to be a person, to be self which is connected with spiritual development of human being. He points out to the best in individuals which can be brought out in the process of education. The question is to make students aware of what is already in them, to encourage them to develop their uniqueness, their intellectual, spiritual, social and emotional potentialities. In this sense education corresponds with personal and integral growth, self-consciousness and reflexion. What counts is the infinite development of individual and their creativity. Obviously, that development does not take place in a vacuum. On the contrary, it goes on in relation to the world, others and oneself. This is why, the ethical and moral aspects of human life with others must be emphasised and taken into account

[5] P. Tillich, *The Courage to be*, Yale 2014, p. 139.

[6] S. Kierkegaard, *Fear and Trembling and Repetition*, transl. by H.V. Hong, E.H. Hong, New Jersey (1843) 1983, p. 46.

in the educational context. Because ontologically a being is always a being with and cannot be a self without others, special attention must be drawn to dialogical education.

On the basis of the foregoing considerations it can be concluded that the aim of education in existential perspective is to encourage the individuals for self-formation, to inspire them to become themselves, to become more reflexive, humble and finally to draw out of them which is in them. It is a matter of finding their own voice and personal truth by taking responsibility for themselves and their acts. Students should expend horizons and develop themselves in ways that neither they nor their teachers can foresee. All that shows why it does not make any sense to treat individuals merely as human resources or human capital. It is simply not sufficient to reduce education to measuring proficiently or developing basic skills and literacy. In this light education is not just the question of how to transmit knowledge or how to prepare people for employment or citizenship but also how to prepare them for meaningful life.[7]

On the essence of language

The central issue for becoming a human being and for self-forming is a language which constitutes a human being. Heidegger indicates that it is the language that speaks, not us.[8] Therefore, a language primarily belongs to being not to us. It can also be stated that being speaks to one through language. According to Heidegger language is the "house of being". To put it differently, we live in the language as in the "house of being". Heidegger[9] stresses that our experience to language as well as our experience to being is not „of our own making". He explains it as follows: "Language speaks not. Man speaks insofar as he responds to language". Thus, the point is to follow, to be guided and to hearken. Language speaks as itself not when the solution to a problem is presented or a proposal is enunciated, not when we use previously prepared words but rather when we look for words, when we rise to speak and finally when we have a voice. In other words, language speaks as itself when there is a crisis, when critical thinking occurs and ultimately when the situation brings meaning for the individual.[10] Every time, when the human being faces extreme

[7] M. Nussbaum, *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton – Oxford 2016, p. 9.

[8] M. Heidegger, *Poetry, Language, Thought*, transl. by A. Hofstadter, New York (1951) 1971, p. 216.

[9] Ibidem, p. 57.

[10] M. Heidegger, *On the way to language*, transl. by P. Hertz, J. Stambaugh, New York (1959) 1971, p. 59.

situations, exceptional and unusual problems or enters into dialogical relations with others, language speaks as itself and speaks by saying. Heidegger[11] indicates that saying and speaking do not mean the same and therefore both terms are not identical because "one can speak, speak endlessly, and it may all say nothing. As opposed to that, one can be silent, not speak at all, and in not speaking say a great deal". To "say" something in the Heideggerian sense means "to show, to let something appear, let it be seen and heard". When the individual treats other people and situation in this way, they become part of his or her inner spiritual world. On the contrary, when it does not happen, he or she repeats sentences or words by heart and is not able to express ideas in his or her own words. Therefore, the question is to look for words and not merely for "suitable" and "appropriate" phrases.

In summary, in ontological perspective the essence of language can be seen not only as an expression of internal feelings, experiences or as an activity of humankind. Heidegger says that it can be no longer considered

> general notions like energy, activity, labour, force of spirit, view upon the world or expression, under which we might subsume language as a particular instance of this or that universal. Instead of explaining language as this or that, and thus fleeing from it, the way to language wants to let language be experienced as language.[12]

When the language is understood only as an instrument, as a mere means of expression and communication this interpretation is from logical and psychological point of view correct but is not true in the ontological sense because it does not capture the essence of language. This conception is not false, but it obscures and masks the essence of language, which should be analysed as a means by which being discloses itself. In its shortest formula, the approach of Heidegger calls into question many traditional assumptions underlying understanding of language and therefore language education.

What is common for Heidegger and Jaspers is making a clear distinction between the public language, idle talk or "sign language" and the so called "word language" which itself is authentic. Sign-language is generally understandable, logical and communicable, however, it is at the same time often obscured by public realm. The idle talk, the term coined by Heidegger, expresses the same meaning and relates to shallow understanding of itself. Instead of genuine communication, being itself and critical thinking the human being falls into idle talk, curiosity, gossip and ambiguity.[13] There are established games, strict

---

[11] Ibidem, p. 122.

[12] M. Heidegger, *Basic writings: From Being and Time (1927) to the Task of Thinking*, transl. by D.F. Krell, London (1964) 1978, p. 406.

[13] M. Heidegger, *Being and Time*.

roles about what counts, what is acceptable and what is not. In other words, idle talk relates to what must be known in order to be what is today named "in".

At this point special attention should be also paid to the role of mother tongue in the process of self-forming. There are numerous definitions of mother tongue and there is not any of universal acceptance. The language of origin, community language, quasi native language and first language are often used interchangeably. I limit my emphasis to the assumption that firstly, mother tongue is acquired at home as the first language, secondly there is the personal, historical connection to language through family or also educational interactions, thirdly linguistic proficiently in the language is achieved and fourthly man is strongly dominant in this language. It is important to point out that mother tongue is part "of learners life-worlds, integral to the framework of interpretative resources, that they bring to learning".[14] In this language prayers are done and childhood poems are recited, books are read, academic papers are prepared or jokes are told.[15]

Jaspers suggests that mother tongue is the source and the second language is communicative experience. In his opinion, a human being lives definitely only in one language. The mother tongue touches the deepest structures of our existence. Of course, if a human being limits itself willingly only to one language, it is not beneficial for it because if one learns other languages he or she becomes more and more aware of his or her own language. However, Jaspers emphasizes that speaking other languages does not mean yet that an individual understands the substance of the original language. Arendt makes a similar point by arguing that there is no substitution for the mother tongue. When she was in exile, she said:

> We lost our language, which means the naturalness of reactions, the simplicity of gestures, the unaffected expression of feelings. In German I know a large part of German poetry by heart; the poems are always in the back of my mind. I can never do that again. I do things in German that I would not permit myself to do in English. The German language is the essential thing that has remained and that I have always consciously preserved.[16]

---

[14] A. Scarino, *The Place of Heritage Languages in Languages Education in Australia: A Conceptual Challenge*, [in:] *Rethinking Heritage Language Education*, Cambridge 2014, p. 75.

[15] The role of the first language in the process of self-forming and self-development has been confirmed in psychological studies as well. Several researchers suggest that the first language is perceived as more emotional because emotional words in the first language are stored more deeply than emotion words in the second language. Emotionality concerned with the first language is experienced more strongly than emotionality connected with the second language (A. Pavlenko, *Bilingual Selves*, [in:] *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation,* Ed. A. Pavlenko, Toronto 2006, p. 20-23).

[16] H. Arendt, *Fernsehgespräch mit Günter Gaus*, [in:] *Ich will verstehen: Selbstauskünfte zu Leben und Werk*, Munich (1964) 2005, p. 59.

Furthermore, she adds that she speaks English proficiently, but she finds it as the language in which one cliché chases another and in which she is not able to speak and write so idiomatically as in Germen.

Between the self and the other

Among several thinkers like Levinas, Buber or Jaspers it is a wildly held belief that one becomes genuinely a person only by entering into relation with another person. In particular, Levinas[17] makes a critique of the Heidegger`s concept according to which humans are interested only in their own being. He points out metaphorically that "dasein in Heidegger is never hungry". What Levinas shares with Heidegger`s approach is the contention that it is the language that speaks. However, in his opinion the use of language almost always relates to others. The face-to face-relationship is realised through language which "originates" in the dialogue with others. What counts here, is the deeply ethical encounter between the self and the other as well as the question of responsibility. Levinas[18] claims that "to speech, is to make the world common, to create commonplaces. Language does not refer to the generality of concepts, but lays the foundation for a possession in common (…) It is what I give, the communicable, the thought, the communication". The genuine communication can be achieved when an individual puts their world into words and offers it to the other. The fundamental principle underlying such a communication is, of course, equality of communicative partners. Therefore, if one makes the other play roles in which he or she does not recognise himself or herself, communication turns into violence.

Jaspers makes a similar point when he suggests that self-being is only real in communication with another self-being. It means that human being cannot be themselves merely by themselves. The only way of self-realisation is communication in which an individual wants to be manifest and transparent. Jaspers[19] explains it as follows: "Alone, I sink into gloomy isolation, only in community with others can I be revealed in the act of mutual discovery". The point is to discover oneself as separate by entering into relationship with others. In this context Jaspers distinguishes two types of communication: social, objective, pure functional communication and existential communication. In the first case, the "everyday" communication is caused by physical needs,

[17] E. Levinas, *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*, transl. by A. Lingis, Pittsburgh 1969, p. 134.

[18] Ibidem, p. 76.

[19] K. Jaspers, *On my own Philosophy*, [in:] *Existentialism from Dostoevsky to Sartre,* Ed. and transl. by W. Kaufmann, New York (1941) 1975, p. 147.

spontaneous emotions and characterised by logical and pragmatic thinking. All that has nothing to do with existential communication which is reached when two humans reveal themselves to each other in their individuality.[20] Such communication is based on authentic personal relationship, trust and deep mutual understanding, which deepen the relationship and contribute to personal growth. Moreover, each person maintains his or her uniqueness and retains their own potential. Jaspers[21] emphasises that "I cannot be myself unless the other wants to be himself; I cannot be free unless he is free; I cannot be sure of myself unless I am sure of him. In [existential] communication I feel responsible not only for myself but for the other, as if he were I and I were he; I do not feel it set in until he meets me half-way". This way of understanding of the relationship between self and others has been articulated by Buber as well. He argues that it is a dialogue in which the entities recognise each other as equal, have in mind the others in their present and particular being and turn to them with the intention of establishing a living mutual relationship between themselves and the other participant.[22] In this light dialogue occurs not merely in the psychological, emotional or physical realm, but rather in the spiritual space.

Most what has been written on language and communication of existential point of view tends to highlight and confirm that the most appropriate space to have a voice and to speak as oneself is the dialogical, inter-human relationship that encourages each partner for authentic existence. The question is now if such a dialogue and existential communication are possible in the context of education. Of course, the idea may sound *idealistic* and it is not easy to translate ideals into the action, but what really counts are tolerance and patience, the need to *preserve self-respect and* respect for the otherness of others, the capacity to listen and willingness to understand other people. Even during broken communication, common understanding is still possible – says Gadamer.[23]

Language education

All the issues highlighted above are deeply relevant to language education. The question now is what the problems mean for language education? Without doubt, the foregoing considerations put forward several arguments against mechanical and objective way of language education. All that ex-

[20] K. Jaspers, *Philosophy*, transl. by E.B. Ashton, Chicago (1932) 1969, p. 48.

[21] Ibidem, 1969, p. 52.

[22] M. Buber, *Between Man and Man*, transl. by R.G. Smith, London (1947) 1961, p. 37.

[23] H-G. Gadamer, *Education is Self-Education*, Journal of Philosophy of Education, 2001, 4(35), p. 533.

plains why it is so utterly insufficient to develop only the communicative skills, grammar or vocabulary. Surprisingly, the quest for supporting personal development, self-reflection and self-forming in the process of language education is in fact not new. In particular, Pestalozzi stressed the essential role of language for self-development and combated: "all scientific teaching which is analysed, explained and dictated by men who have not learnt to think and speak with harmony with the laws of nature".[24] Gadamer[25] repeats a similar thought about a hundred fifty years later, arguing that "human capabilities are the ones of stress if one is to educate and to cultivate oneself". It means that emotional, cognitive and social abilities as well as life experiences should have *a higher relevance in* language education.

According to Essen[26] – a German teacher and researcher of the twentieth century – the aim of language education is to facilitate learners to increase their self-understanding, to encourage them to realize and project themselves in relationship with the word, themselves and other people. The task is to reveal their linguistic and natural potential in this respect and to strengthen their own resources. Everything is already in the pupil. What the teacher has to do is to encourage him or her to form it and to inspire him or her to have courage to be and to develop his or her uniqueness. What the entity needs is on the one hand reflection and self-consciousness and on the other hand dialogical genuine, authentic participation in the process of education. In this regard, it seems beneficial to work with literature, poems, drama, music, pictures or lyric. The crucial role is also played by creative writing. The necessity of transformation of visual, emotional, spiritual impressions, feelings and experiences into different linguistic forms make students think creatively and as result produce subjective texts and their own individual utterances.[27] The next appropriate way to problematize their own existential situation, to facilitate students to discover who they really are and to help them gain their own voice in the world is use of popular culture in language education.[28] Nowadays, popular culture is the most important window through which young people view the world and the dominant space on whose basis they construct their identity. The aim is certainly neither to assess nor to glorify popular culture. The significant point is to help the entity to deal with the most troubling and existential question of

[24] H. Pestalozzi, *Schriften zur Menschenbildung*, Basel (1857) 1946, p. 48.

[25] H-G. Gadamer, *Education is Self-Education*, p. 537.

[26] E. Essen, *Bildung durch Sprachbewusstsein und sprachliches Gestalten*, Frankfurt am Main 2002, p. 35-42.

[27] K. Hellwig, *Sprachlich handeln- von Medium zu Medium. Prozessorientiert-kreatives Lernen im Englischunterricht durch Sprach-, Bild- und Musik-„Texte"*, [in:] *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht*, Ed. J. Iluk, Katowice 1997, p. 109.

[28] A. Rumianowska, *Der Einsatz der Populärkultur im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Musikvideoclips*, Deutsch als Fremdsprache, 2009, 46(1), p. 38-44.

"who I am" and therefore to become more aware of themselves.[29] In this respect everyday life provides an opportunity to write, speak and read in a creative, constructive as well as deconstructive way. The role of reflexion, creativity and self-consciousness should also be indicated. Many contemporary researchers argue that capability of language use depends on the level of cognitive ability attained during the education process.[30] The cognitive growth is connected with the level of academic skills in writing and reading. Therefore, lingual proficiency and fluently are not the same as producing complex language sentences, structures or understanding complex, abstract concepts or using complex idioms. In order to strengthen the language potentialities and to develop higher level thinking in language students need to learn in a rich literary environment and in a meaningful context. Moreover, because the cognitive ability in the mother tongue is transferred into the second language, it is particularly beneficial to continue the education in the first language, especially when the learners move in another country.[31]

It is important to note that the existential-ontological turn in language education is not possible without activating the whole individual, its mind and spirit, its intellectual, spiritual and emotional potentialities. To engage the whole human being means to relate to what they know, how they act with others, who they are and what they say. Buber[32] reminds us that our aim as teachers is not merely to eliminate the negative behaviour, mistakes of the students and other obstacles or to see the worst in the man but rather to see the best in the other. The role of teacher consists in "letting learn" by creating space and opportunities for learning, in being open to student`s needs and helping them to come into their own. At this point it should also be indicated that such language education can be realised only in personal, dialogical relationship between the students and the teacher. The dialogue means here the total rejection of manipulation, prejudices or playing any roles. In general, it is a call for meaning, dialogical self and authenticity and at the same time protest against categorisation, empty rationality and technical, pragmatic conception of language education.

---

[29] P. Freire, H. Giroux, *Pedagogy, Popular Culture and Public life: An introduction*, [in:] *Popular Culture, Schooling and Everyday Life (Critical Studies in Education),* Eds. H. Giroux, R. Simon, Toronto 1989.

[30] J.B. Carroll, *Human Cognitive Abilities. A Survey of Factor-Analytic Studies*, Cambridge 1993, p. 193; J. Cummins, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, [in:] *Encyclopaedia of Language and Education*, volume 2, Eds. B. Street, N.H. Hornberger, New York 2008, p. 71-83.

[31] J. Cummins, *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*, [in:] *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles 1981.

[32] M. Buber, *Between Man and Man*.

Concluding Remarks

From the existential point of view, being is never finished, complete and static. Quite the contrary, it permanently develops itself in relation with itself, the world and through dialogue with others. The significant point is to recognize that a being is "being possible" which means that it has not only its limitations but also possibilities. Therefore, it can follow the crowd and blindly accept the public conceptions or search for its own voice and own spirituality. In this light, particular attention must be given to the language, especially the mother tongue which is strictly connected with the problem of being. Language gives man an insight into being and constitutes the way man relates to the world. Therefore, it cannot be understood instrumentally or interpreted merely as a means of pragmatic communication or transmission of information. In the face of that assumption it becomes clear that language education must by connected with existential questions, self-development and self-forming, which is fused with creativity, risk, self-consciousness, dialogue with others and choice. The point is, after all, to make a person think not only about what he or she says but also why he or she says it. It is not a question of filling the gap between itself and others within random words or using the language in an abstract way without reference to concrete experiences. That type of speech does not have anything to do with the essence of the language and does not make it easy to look at the world in an alternative way or to live a meaningful and authentic life.

BIBLIOGRAPHY

Arendt H., *Fernsehgespräch mit Günter Gaus*, [in:] *Ich will verstehen: Selbstauskünfte zu Leben und Werk*, Piper Verlag, Munich (1964) 2005.

Beckett S., *Texts for nothing*, John Calder, London 1999.

Buber M., *Between Man and Man*, transl. by R.G. Smith, Collins, London (1947) 1961.

Carroll J.B., *Human Cognitive Abilities. A Survey of Factor-Analytic Studies,* Cambridge University Press, Cambridge 1993.

Collier V.P., Thomas W.P., *Reforming education policies for English learners means better schools for all*, The State Education Standard, 2002, 3(1).

Cummins J., *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*, [in:] *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University, California State Department of Education, Los Angeles 1981.

Cummins J., *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, [in:] *Encyclopaedia of Language and Education*, volume 2, Eds. B. Street, N.H. Hornberger, Springer Science + Business Media LLC, New York 2008.

Dall`Alba G., Barnacle R., *An ontological turn for higher education*, Studies in Higher Education, 2007, 32(6).

Essen E., *Bildung durch Sprachbewusstsein und sprachliches Gestalten*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2002.

Freire P., Giroux H., *Pedagogy, Popular Culture and Public life: An introduction*, [in:] *Popular Culture, Schooling and Everyday Life (Critical Studies in Education),* Eds. H. Giroux, R. Simon, Bergin & Garvey Publishers, Toronto 1989.

Gadamer H-G., *Education is Self-Education*, Journal of Philosophy of Education, 2001, 4(35).

Gadamer H-G., *The Incapacity for Conversation*, Continental Philosophy Review, (1972) 2006, 39.

Heidegger M., *Poetry, Language, Thought*, transl. by A. Hofstadter, Harper and Row, New York (1951) 1971.

Heidegger M., *On the way to language*, transl. by P. Hertz, J. Stambaugh, Harper and Row, New York (1959) 1971.

Heidegger M., *Basic writings: From Being and Time (1927) to the Task of Thinking*, transl. by D.F. Krell, Routledge, London (1964) 1978.

Heidegger M., *Being and Time*, transl. by J. Stambaugh, State University of New York Press, New York (1927) 2010.

Hellwig K., *Sprachlich handeln- von Medium zu Medium. Prozessorientiert-kreatives Lernen im Englischunterricht durch Sprach-, Bild- und Musik-„Texte"*, [in:] *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht*, Ed. J. Iluk, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997.

Jaspers K., *Way to Wisdom: An Introduction to Philosophy*, transl. by R. Mannheim, Yale University Press, New Haven – London 1951.

Jaspers K., *Philosophy*, transl. by E.B. Ashton, University Press, Chicago (1932) 1969.

Jaspers K., *On my own Philosophy*, [in:] *Existentialism from Dostoevsky to Sartre,* Ed. and transl. by W. Kaufmann, Meridian, New York (1941) 1975.

Kierkegaard S., *Either-Or*, transl. by W. Lowrie, Doubleday, New York (1843) 1959.

Kierkegaard S., *Fear and Trembling and Repetition*, transl. by H.V. Hong, E.H. Hong, Princeton University Press, New Jersey (1843) 1983.

Levinas E., *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*, transl. by A. Lingis, Pennsylvania: Duquesne University Press, Pittsburgh 1969.

Michelman S., *The A to Z of Existentialism,* Plymouth: Scarecrow Press, Lanham, Toronto 2010.

Nussbaum M., *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton – Oxford 2016.

Pavlenko A., *Bilingual Selves*, [in:] *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation,* Ed. A. Pavlenko, Clevedon, Bufallo, Multilingual Matters ITD, Toronto 2006.

Pestalozzi H., *Schriften zur Menschenbildung*, Birkhäuser, Basel (1857) 1946.

Reynolds J., *Understanding Existentialism*, Routledge, London – New York 2014.

Rumianowska A., *Der Einsatz der Populärkultur im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Musikvideoclips*, Deutsch als Fremdsprache, 2009, 46(1).

Samway K., McKeon D., *Myths and Realities. Best Practices for English Language Learners*, Heinemann, Portsmouth 1999.

Scarino A., *The Place of Heritage Languages in Languages Education in Australia: A Conceptual Challenge*, [in:] *Rethinking Heritage Language Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2014.

Tillich P., *The Courage to be*, Yale University Press, Yale 2014.

Edyta Wójcicka
ORCID 0000-0003-1799-143X

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

PRZESTRZEŃ LITERACKA JAKO NOŚNIK WARTOŚCI W PERSPEKTYWIE EDUKACYJNEJ NA PRZYKŁADZIE POWIEŚCI J.R.R. TOLKIENA *HOBBIT, CZYLI TAM I Z POWROTEM*

Abstract. Wójcicka Edyta, *Przestrzeń literacka jako nośnik wartości w perspektywie edukacyjnej na przykładzie powieści J.R.R. Tolkiena Hobbit, czyli tam i z powrotem* [Literary Space as a Carrier of Values in the Educational Perspective – a Case Study of J.R.R. Tolkien's *The Hobbit or There and Back Again*]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 285-310. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.18

The article attempts to show the role literary space can play as a carrier of values in the literary and cultural education of students. This problem will be discussed using J. R. R. Tolkien's *The Hobbit or There and Back Again* fantasy novel as an example. Research on the reception of this book in Poland by contemporary teenagers and my experience with the discussed issues have motivated me to describe a few strategies for dealing with this novel in Polish language education in axiological terms.

Key words: literary space, Polish language education, values, fantasy literature, school

Mapa wdziera się niedostrzegalnie do świata literatury; czytamy książki, powieści, eseje i nie zdajemy sobie sprawy z tego, jak bardzo uzależnione są od świata kłębiące się między równoleżnikami i południkami. Mapa dyktuje przede wszystkim wiersze, znakomicie zastępuje to, co nazywamy często natchnieniem, dajmonionem, impulsem[1].

Andrzej Niewiadomski

Dzieło literackie należy do tych przedmiotów, które są nośnikami wartości i przez które następuje bezpośredni ich przekaz[2].

Barbara Myrdzik

[1] A. Niewiadomski, *Mapa. Prolegomena*, Brama Grodzka – Teatr NN, Lublin 2012, s. 169.
[2] B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat*, Lublin 2006, s. 353.

Wprowadzenie

Literatura, podobnie jak inne teksty kultury omawiane w szkole, uobecnia całe bogactwo wartości, których nośnikami są różnorodne elementy struktury utworu. Badacze literatury pisząc o nośnikach wartości w tekstach literackich, eksponują szczególnie znaczenie przestrzeni literackiej w procesie kształtowania postaw i osobowości człowieka. Zdaniem dydaktyków, obcowanie z literaturą – zwłaszcza z literaturą popularną w „epoce Internetu" i hegemonii popkultury – uznawane jest za jedną z bardziej wysublimowanych form zaspokajania ludzkich potrzeb[3], a także jako dobro kumulujące różne wartości[4].

Temat zasygnalizowany tytułem dotyczy oddziaływania przestrzeni literackiej na postawy czytelnicze i świat wartości młodzieży. Rangę dzieła literackiego, szczególnie w edukacji aksjologicznej[5], dostrzega Maria Kwiatkowska-Ratajczak, zdaniem której elementy struktury utworu literackiego umożliwiają czytelnikowi rozpoznanie relacji i zależności między wartościami[6]. Jednakże, co podkreślają badacze literatury, kształtowanie postaw wobec wartości to zadanie niełatwe i odpowiedzialne. Ciężar spoczywa bowiem w dużej mierze na szkolnym poloniście. Samo poznanie przez ucznia wartości, uobecnionych różnych tekstach kultury, dostrzeżonych przez niego lub wskazanych mu przez nauczyciela, nie wystarczy, aby wartości znaczące dla ludzkiej egzystencji zostały zaakceptowane i włączone do już istniejącego czy też tworzonego systemu wartości, z którym młody czytelnik zechce się zidentyfikować. Warunkiem koniecznym zrozumienia i zaakceptowania (lub odrzucenia) wartości są emocje[7] i wewnętrzna motywacja – zachwyt, zainteresowanie, zaskoczenie bądź oburzenie.

Oddziaływanie utworu literackiego na czytelnika jest nieprzecenione. Literatura – w przeświadczeniu wielu humanistów i dydaktyków kształcenia

---

[3] Na ten temat pisze np. E. Kasperski, *W świecie potrzeb ludzkich*, Przegląd Humanistyczny, 1979, 11-12, s. 53-70.

[4] Zob. J. Misiewicz, *Światopogląd i forma. O artystycznych wartościach literatury*, Lublin 1983; B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat*.

[5] Edukacja aksjologiczna stanowi podstawę całego programu edukacyjnego człowieka jako procesu trwającego przez całe życie. Jej celem jest przygotowanie wychowanków do *świadomego wybierania wartości i określania ich hierarchii jako podstaw konstruowania własnej filozofii życiowej*, a zatem do odpowiedzialnego podejmowania decyzji i brania także odpowiedzialności za konsekwencje własnych postaw wobec wartości. Zob. K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002, s. 87-106.

[6] Zob. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994, s. 42.

[7] M. Scheler uważał, że na świadomość aksjologiczną człowieka składają się przede wszystkim akty uczucia wartości – uczucia odkrywają wartości, aby potem usytuować je w całym uniwersum wartości, za: B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat*, s. 144.

literackiego[8] – posiada ogromny potencjał poszerzania horyzontów myślowych, wpływa na zwiększanie wrażliwości moralnej, ułatwia odkrywanie i doświadczanie wartości, jest także źródłem mądrości[9], co zostało już wstępnie zasygnalizowane. To eksplikuje obecność tekstów literackich w procesie realizacji zadań edukacyjnych, a kluczową rolę w organizowaniu sytuacji lekturowych przyznaje się szkolnemu poloniście, jego kompetencjom, wrażliwości i kulturze pedagogicznej[10]. Z uwagi na interesujący problem przedmiotem wiodących oddziaływań nauczycieli powinno być kształcenie kompetencji aksjologicznej[11], która – będąc podstawowym składnikiem kompetencji poznawczej i kulturowej – wiąże się z rozpoznawaniem przez uczniów wartości, ich rozumieniem, hierarchizowaniem, uwewnętrznianiem i realizowaniem wartości uobecnionych w przestrzeni dzieł literackich.

Przestrzeń w dziele literackim

Zawarty w tytule termin *przestrzeń* nie jest pojęciem jednoznacznym, jednolitym. Problematykę przestrzeni można rozpatrywać w różnych aspektach. Z jednej strony przestrzeń wydaje się czymś prostym i zrozumiałym, z drugiej – skomplikowanym i trudnym do wyjaśnienia. Według Yi-Fu Tuana, prekursora geografii humanistycznej, „*przestrzeń* to abstrakcyjny termin określający złożony zespół pojęć”[12]. Zdaniem amerykańskiego uczonego, „przestrzeń” określa powszechne doświadczenie, jest – obok „miejsca” – zasadniczym składnikiem naszego świata; uważamy ją za oczywistość[13]. Na co dzień żyjemy bowiem w przestrzeni, mamy do czynienia z rzeczami, które są usytuowane w rozmaitych odległościach od nas, uformowane w określony sposób, obdarzone konkretnymi (przestrzennymi) własnościami. W powszechnym doświadczeniu przestrzeń, jak zauważa Yi-Fu Tuan, utożsamiana jest z wolnością, natomiast bezpieczeństwo identyfikowane z miejscem. Znaczenie przestrzeni nakłada się często na znaczenie miejsca.

---

[8] Szczególną rolę w procesie wychowawczym przypisuje literaturze Stefan Sawicki. Zdaniem badacza, wychowawczym powinnościom literatury towarzyszy współcześnie przekonanie, iż literatura, dzięki wartościom estetycznym, istnieje jako wartość „dla”; zob. S. Sawicki, *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze. Studia*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992, s. 95-109.

[9] Zob. *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2016, s. 441.

[10] Zob. B. Myrdzik, *Nauczyciel jako organizator dialogu ucznia z tradycją*, [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000, s. 175-187.

[11] Zob. np. E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Katowice 2007.

[12] Zob. Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, przekł. A. Morawińska, Warszawa 1987, s. 51.

[13] Tamże, s. 13.

> To, co na początku jest przestrzenią, staje się miejscem w miarę poznawania i nadawania wartości. (…) Dla definicji pojęcia „przestrzeń" i „miejsce" potrzebują siebie nawzajem. Bezpieczeństwo i stabilność miejsca zwraca naszą uwagę na otwartość, wielkość i grozę przestrzeni – i na odwrót. Co więcej, kojarząc przestrzeń z ruchem, odczuwamy miejsce jako pauzę: każde zatrzymanie w ruchu umożliwia przekształcenie sytuacji (położenia) w miejsce[14].

Tuan zauważył, że ludzie w różnych kulturach różnie organizują sobie przestrzeń, różnie ją dzielą, wartościują i różnie ją mierzą. Przestrzeń jest, w odróżnieniu od miejsca, bardziej bezosobowa, raczej publiczna, dostępna dla każdego, kto ma powody, aby się do niej dostać lub w niej przebywać.

Mimo dostrzegalnych różnic, między przestrzenią a miejscem istnieją znaczące podobieństwa, które wynikają z faktu, że „człowiek jest miarą wszystkich rzeczy". Inaczej – miejsce jest uczłowieczoną przestrzenią. Przestrzeń przekształca się w miejsce za sprawą nadawanych mu indywidualnych znaczeń i określeń[15]. Oznacza to, iż szukając podstawowych zasad organizacji przestrzennej, przekonujemy się, że to człowiek, struktura jego ciała oraz relacje (bliskie czy dalekie) między istotami ludzkimi organizują przestrzeń. Każdy człowiek jest centrum własnego świata, a otaczająca przestrzeń jest zróżnicowana zgodnie ze schematem jego ciała, z tym jak się porusza. Koordynaty ludzkiego ciała przenoszą się na przestrzeń. Człowiek wyprostowany gotowy jest do działania. Przestrzeń otwiera się przed nim i natychmiast ulega zróżnicowaniu według osi tył – przód, góra – dół, prawa – lewa strona.

Z intymnego doświadczenia własnego ciała oraz innych ludzi człowiek organizuje przestrzeń w ten sposób, by odpowiadała jego biologicznym potrzebom i społecznym stosunkom. Dystans w przestrzeni może być obrazem emocjonalnej i społecznej odległości. Wszyscy ludzie pojmują przecież rozróżnianie między „my" i „oni" oraz że my jesteśmy „tutaj", a oni są „tam"[16]. Odległość oznacza stopień dostępności i zainteresowania. Stąd, jednych odbieramy jako bliskich, innych jako dalekich, mimo iż często nie potrafimy zracjonalizować swojego stosunku do nich. Nie potrafimy także określić przyczyny powstałej granicy między przestrzenią intymną a nieintymną (geograficzną).

Przestrzeń możemy opisać, co dowodzi, że ma formę logiczną, ale nie ma zarazem kształtu – brak jej konkretnej realności czasoprzestrzennej[17]. To ambiwalentne nacechowanie przestrzeni w realnym świecie pozwala traktować przestrzeń jako potencję, w ramach której zachodzą wszelkie relacje pomię-

---

[14] Tamże, s. 16.

[15] Zob. *Intymne doświadczenie miejsca*, [w:] Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, s. 173-188.

[16] Tamże, s. 68.

[17] Na temat bezczasowości przestrzeni zob. więcej: Yi-Fu Tuan, *Czas w przestrzeni doświadczalnej*, [w:] Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, s. 152-172.

dzy obiektami, zbiorami czy też zjawiskami[18]. Co istotne, tak intuicyjnie odczuwana przestrzeń realna staje się harmonijnie zorganizowaną przestrzenią dzieła literackiego, która jakkolwiek pozostaje w relacji do przestrzeni pozatekstowej, nie ma jednak charakteru wiernego odwzorowania. Jest wyabstrahowana z doświadczenia codziennego, niejako wirtualna[19]. Ta cecha przestrzeni literackiej pozwala kreować fikcyjny świat, w którym zostają osadzeni bohaterowie przeżywający fabularne perypetie.

W rozważaniach teoretycznoliterackich[20] zwykło się traktować przestrzeń jako jeden z podstawowych elementów struktury działa i kompozycji utworu literackiego. Przestrzeń wyznacza istotę świata przedstawionego i procesów w nim zachodzących. Jest to również byt niesamodzielny, zazwyczaj rozpatrywany w kontekście temporalnym. W każdym bowiem utworze literackim postacie, zdarzenia, czy sytuacje tworzą zarówno określone związki z innymi elementami fabuły, jak i są umiejscowione w jakiejś przestrzeni i czasie. Stanowisko takie reprezentują także autorzy *Zarysu teorii literatury*, według których świat przedstawiony dzieła literackiego podlega uporządkowaniu zarówno w zakresie organizacji przestrzennej, jak i czasowej. Jednocześnie uporządkowanie to odgrywa zazwyczaj podrzędną rolę wśród czynników kompozycyjnych dzieła literackiego. Jedynie wówczas, kiedy tematem dzieła są układy przestrzenne[21], stają się one nie tylko scenerią akcji, lecz – przede wszystkim – dominantą kompozycyjną[22].

W rozważaniach na temat przestrzeni literackiej możemy mówić o różnych jej kreacjach: przestrzeni sacrum i profanum, przestrzeni bliskiej, w której możliwe jest zadomowienie, i obcej, przestrzeni jako wytworzony i zapamiętany obraz miejsca, przestrzeni autobiograficznej[23] i tak dalej. Zawsze jednak przestrzeń stanowi motyw bardzo istotny w literaturze. Wielu badaczy zagadnienia uznaje za istotne dla dwudziestowiecznej prozy szczególnie

[18] Zob. M. Dereniowska, *Wokół przestrzeni natury: substytuty kulturowe jako narzędzie tworzenia przestrzeni życiowej człowieka*, Inter Linie. Interdyscyplinarne Czasopismo Internetowe, 2011, 1, s. 36, http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/6100/12-mazurkiewicz.pdf?sequence=1, [dostęp: 22.06.2017].

[19] Zob. A. Mazurkiewicz, *Przestrzeń jako obraz świadomości w powieści Stanisława Lema „Pamiętnik znaleziony w wannie"*, Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica, 2013, 4(22), s. 173.

[20] Zob. np. M. Bachtin, *Formy czasu i przestrzeni w powieści*, [w:] M. Bachtin, *Problemy literatury i estetyki*, Warszawa 1982; M. Głowiński, hasło: *Przestrzeń w dziele literackim*, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2010, s. 449; M. Głowiński, *Przestrzenne tematy i wariacje*, [w:] *Przestrzeń i literatura*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Wrocław 1978; A. Kulawik, *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, Warszawa 1990; H. Markiewicz, *Czas i przestrzeń w dziele literackim*.

[21] O „układach przestrzennych" pisze m.in. M. Porębski, *O wielości przestrzeni*, s. 25 i n.

[22] Zob. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, s. 241.

[23] Zob. M. Czermińska, *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*, Teksty Drugie, 2011, 5(131).

cztery kategorie przestrzeni, a w zasadzie jej opozycje: przestrzeń rzeczywista – nierzeczywista, przestrzeń otwarta – zamknięta, przestrzeń miasta i przyrody oraz kategoria podróży jako drogi poznania zarówno dalekich terenów, jak i siebie.

Kategoria przestrzeni w literaturoznawstwie[24] i jej związków z edukacją polonistyczną[25] doczekała się wielu znaczących prac, przedstawiających interesujące mnie zagadnienie z odmiennych perspektyw badawczych[26]. *Przestrzeń w dziele literackim* to również termin o bliżej niesprecyzowanym zakresie znaczeniowym, odnoszącym się zarówno do treści, jak i struktury utworu. Zróżnicowany charakter omawianej kategorii dostrzega Adam Kulawik. Dla badacza przestrzeń stanowi układ odniesienia opisywanych zdarzeń i postaci, pojawia się jako składnik świata przedstawionego. Pełni też istotne funkcje semantyczne i symboliczne[27]. W koncepcji Janusza Sławińskiego, w utworze literackim możemy mieć do czynienia z przestrzeniami realistycznymi, fantastycznymi, alegorycznymi, groteskowymi, wizyjnymi i śnionymi[28]. Z kolei Henryk Markiewicz w swoich rozważaniach postrzega przestrzeń jako

[24] Szerokim opracowaniem problematyki spacjalnej w literaturoznawstwie jest książka E. Rybickiej, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.

[25] Jako cezurę czasową, która określałaby w Polsce początek badań nad kategorią przestrzeni, można przyjąć rok 1977, kiedy w Warszawie 21-23 marca Pracownia Poetyki Historycznej Instytutu Badań Literackich zorganizowała konferencję poświęconą temu zagadnieniu. Efektem spotkania jest książka *Przestrzeń i literatura. Tom poświęcony VIII kongresowi slawistów*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Ossolineum, Wrocław 1978.

[26] Jedną z pierwszych klasyfikacji omawianej kategorii przeprowadził Janusz Sławiński, który wyróżnił siedem perspektyw badawczych dominujących w dociekaniach na temat przestrzeni w dziele literackim: 1. Przestrzeń w poetyce semantycznej ujmowana jest jako jedna z zasad organizacji planu kompozycyjno-tematycznego (rzeczywistości przedstawionej). 2. W poetyce historycznej rozważania dotyczą utrwalonych w tradycji schematów kompozycyjnych przestrzeni przedstawionej, ujęć konwencjonalnych właściwych epokom, kulturom literackim, prądom czy gatunkom. 3. Terenem dociekań semantycznych są wykrywane w systemie znaczeniowym języka wyobrażenia przestrzenne oraz nadbudowane zindywidualizowane systemy znaczeniowo-stylistyczne, w których pierwotne wyobrażenia ulegają reinterpretacji i aktualizacji. 4. Badania kulturowych wzorców doświadczania przestrzeni, w tym przestrzennych relacji między sacrum i profanum, prowadzą do ustalenia roli przedstawień przestrzennych w modelowaniu świata przedstawionego, m.in. obszarów „własnych" i „cudzych", powszechnych i sakralnych, miejsc, stref, stron świata. 5. Badania archetypicznych uniwersaliów przestrzennych wiążą się z problemami stylistyki, poetyki historycznej, kulturologii, najczęściej stanowiąc fundament wyspecjalizowanych badań. 6. Rozważania o charakterze filozoficzno-spekulatywnym przestrzeni literackiej traktują ją jako odwzorowanie przestrzeni fizycznej. 7. Badania nad przestrzennym uformowaniem dzieła literackiego, których terenem są dociekania dotyczące morfologii utworu, układu fabuły, przestrzeni samego przekazu. J. Sławiński, *Przestrzeń w literaturze: elementarne rozróżnienia i wstępne oczywistości*, [w:] *Przestrzeń i literatura*, s. 11-14.

[27] Zob. A. Kulawik, *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, s. 257-258.

[28] Zob. J. Sławiński, *Przestrzeń w literaturze: elementarne rozróżnienia i wstępne oczywistości*, s. 15.

aspekt zawartości dzieła narracyjnego oraz element konstruujący jego formę, podporządkowany kategorii czasu[29]. Przestrzeń definiuje jako

> terytorium, na którym rozwijają się zdarzenia, różne wycinki tego terytorium (np. krajobrazy, wnętrza), wreszcie przedmioty naturalne i wytworzone oraz zjawiska przyrody o ruchu jednostajnym i zmienności powolnej[30].

W badaniach nad przestrzenią literacką ważne miejsce zajmuje koncepcja chronotopu Michaiła Bachtina. Zgodnie z nią, przestrzeń przedstawiona w dziele literackim jest ściśle związana z czasem, czego potwierdzeniem jest stosowane przez Bachtina pojęcie czasoprzestrzeni, zwane chronotopem, rozumiane jako „istotne wzajemne powiązanie stosunków czasowych i przestrzennych przyswojonych artystycznie"[31]. Zgodnie z bardziej szczegółowym opisem:

> Czasoprzestrzeń w literaturze artystycznej jednoczy cechy przestrzenne i czasowe w ramach znaczącej i konkretnej przestrzeni. Czas nabiera tutaj gęstości, nieprzejrzystości, staje się czymś artystycznie widzialnym; przestrzeń wciągnięta w ruch czasu, fabuły, historii nasyca się ich energią. cechy czasu odsłaniają się w przestrzeni, zaś przestrzeń znajduje w czasie swój sens i miarę. To krzyżowanie się porządków i złączenie cech stanowi o charakterze czasoprzestrzeni artystycznej[32].

Przegląd wybranych stanowisk badawczych i postaw metodologicznych dowodzą wieloznaczności pojęcia przestrzeni literackiej. Z uwagi na przedmiot rozważań, w niniejszej pracy chciałabym zająć się w szczególności rolą przestrzeni literackiej w edukacji kulturowo-literackiej i wykazać, iż przestrzeń utworu może być nośnikiem wartości w procesie kształcenia umiejętności lekturowych uczniów.

Przestrzeń edukacyjna

Intensywność zmian w zglobalizowanym świecie warunkuje nową rzeczywistość społeczną, a także odnosi się do wymagań edukacji, która nie może ograniczać się jedynie do przekazu pojęć, ale musi obejmować wielostronny rozwój osobowościowy ucznia. Dlatego, w centrum zainteresowania zarówno szkoły, jak i rodzica oraz ucznia znajduje się przestrzeń edukacyjna. Samo pojęcie nie ma jednak precyzyjnego określenia. Odnosić się może do każdego aspektu, w którym zachodzi proces edukacyjny.

---

[29] Zob. H. Markiewicz, *Czas i przestrzeń w utworach narracyjnych*, s. 134 i n.
[30] Tamże, s. 134.
[31] M. Bachtin, *Formy czasu i przestrzeni w powieści*, s. 278.
[32] Tamże.

Ważny wkład w badania nad związkiem przestrzeni z edukacją, szczególnie polonistyczną, wnosi Barbara Myrdzik[33]. Lubelska badaczka dostrzega transdyscyplinarność pojęcia, które sytuuje się na pograniczu różnych dyscyplin naukowych. Termin *przestrzeń edukacyjna* stosowany jest przecież współcześnie w różnorodnych publikacjach z dziedziny pedagogiki, politologii, filozofii, czy socjologii. Myrdzik trafnie zauważa, iż *przestrzeń edukacyjna*

> bezpośrednio wiąże się z filozofią przestrzeni, nowym ujęciem regionalizmu, pedagogiką miejsca, aksjologią przestrzeni, socjologią, psychologią oraz dyscyplinami szczegółowymi, jak: literaturoznawstwo (geopoetyka), językoznawstwo (przestrzeń języka), medioznawstwo i innymi dziedzinami[34].

Cytowana badaczka zwraca uwagę, iż w szerokim znaczeniu przestrzeń edukacyjna to miejsce dokonywania się w nich procesów edukacyjnych, które należy rozumieć jako ciąg systematycznych działań dydaktycznych[35]. Takie wielowymiarowe pojmowanie przestrzeni dostrzegają także inni badacze problemu, zwracając uwagę na konieczność uwzględniania kontekstu społecznego[36] i topograficznego[37]. To ostatnie odniesienie wiąże się z fizyczną przestrzenią edukacyjną, na którą składa się szeroko pojęta architektura szkoły – budynek, sale lekcyjne, biblioteka, korytarze, boisko, czy szkolny ogród. Ale topografię przestrzeni edukacyjnej tworzą też miejsca „prywatne", tym samym bliskie uczniom, bo przez nich samych odkrywane, bez szkolnych przymusów i stresów. W takim kontekście *przestrzenie edukacyjne* tworzą dwie wiodące perspektywy: indywidualną i społeczną.

Z punktu widzenia edukacji szkolnej ważniejsza wydaje się perspektywa indywidualna, gdyż – będąc przestrzenią doświadczenia[38] – uczy refleksyjności i wrażliwości, rozwija wyobraźnię, pozwala kształtować tożsamość ucznia

---

[33] Zob. B. Myrdzik, *Co ma wspólnego przestrzeń z edukacją polonistyczną?*, [w:] *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, B. Myrdzik, Lublin 2016, s. 15-70.

[34] Tamże, s. 60.

[35] Szerzej na temat procesów dydaktycznych pisze W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 129 i n.

[36] Zob. *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. I. Surina, Kraków 2012, s. 15.

[37] Na temat znaczenia topografii w tworzeniu przyjaznej uczniowi przestrzeni edukacyjne zob. np. S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013; A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002; C. Szpytma, *Rola architektury w tworzeniu aktywnego środowiska edukacji*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2016, 19, 1(73); J. Włodarczyk, *Architektura szkoły*, Warszawa 1992; I. Zawada, *Przestrzeń edukacyjna klasy szkolnej*, Roczniki Pedagogiczne, 2013, 5, 2.

[38] O roli doświadczenia jako formy aktywności człowieka i nośnika wartości uobecnionych w tekstach kultury zob. np.: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012; B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat*; *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*, [w:] *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone*.

poprzez uczenie się bycia sobą „tu i teraz" oraz w przyszłości. Na tę własną przestrzeń edukacyjną składają się zarówno fizyczne obiekty przestrzenne, jak i płaszczyzna mentalna, którą stanowią wiedza, umiejętności, świat wartości, postawy i przekonania, czy kompetencje kulturowe. Co ważne, przestrzeń osobista nie musi ograniczać się jedynie do szkoły i klasy lekcyjnej, gdyż najpierw tworzy ją dom rodzinny, później przedszkole, szkoła i tak dalej. Indywidualną przestrzeń edukacyjną można również odnaleźć w innym miejscu, na przykład na strychu, w parku, kinie, teatrze, muzeum, a także w książce.

Przestrzeń w literaturze fantastycznej jako nośnik wartości

W rozważaniach o aspektach przestrzeni edukacyjnej nie można pominąć odniesień aksjologicznych. Szczególnie edukacja polonistyczna, której podstawę stanowią teksty kultury, a wśród nich literackie, nie powinna być prowadzona poza problematyką wartości. Dialog pomiędzy czytelnikiem a utworem literackim odbywa się przecież przede wszystkim za pośrednictwem języka, a ten jako wykładnik werbalizacji przestrzeni, zdaniem Myrdzik, w prymarnym znaczeniu odnosi się do przestrzeni fizycznej i społecznej, tworząc także metafory przestrzenne, wyrażające: myśli, poglądy, idee, przekonania i oceny[39]. Cytowana badaczka uważa, iż literatura – jako sztuka słowa – na poziomie świata przedstawionego tworzy często przestrzeń nie tylko estetyczno-poznawczą, ale i aksjologiczno-poznawczą[40]. Podobne stanowisko zajmuje Stefan Sawicki, który nacechowanie aksjologiczne dzieła literackiego dostrzega „na poziomie świata przedstawionego: przestrzeni, czasu, zdarzeń, postaci"[41]. Przestrzeń literacka może – i powinna być – zatem wykorzystywana jako narzędzie nauczania i wychowania. Szerokie możliwości stwarza przestrzeń w dziełach z gatunku fantastyki. Szczególnie przestrzeń fantasy – jako miejsce działań czarodziejów, dom niezwykłych stworzeń niespotykanych nigdzie indziej i jednocześnie arena walki między dobrem a złem – ma dla utworu ogromne znaczenie. Często uderzająca swoją niezwykłością i odległa czasowo, przestrzennie od znanej nam rzeczywistości lub zorganizowana według innych praw jest nośnikiem głębszych treści i wartości. Utwory fantasy poruszają ponadto istotne dla współczesnego młodego czytelnika problemy i co istotne – są chętnie czytane przez uczniów. Może warto więc przerwać czasem nudę kanonu lektur obowiązkowych, zaryzykować i wygospodarować kilka lekcji na omówienie utworów Johna

[39] Tamże, s. 66.
[40] Tamże, s. 67.
[41] S. Sawicki, *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, s. 99.

R.R. Tolkiena, Andrzeja Sapkowskiego, czy Ursuli K. Le Guin. Może sprawi to, iż uczniowie inaczej spojrzą na listę lektur, która nie będzie już dla nich jedynie „zbiorowym obowiązkiem", ale także rozrywką i inteligentną zabawą, a przy tym „nienachalnym" nośnikiem wartości. Jako doświadczony szkolny polonista wiem, że mądre i celowe organizowanie sytuacji sprzyjających przeżywaniu wartości i wyrażaniu stanów emocjonalnych z nimi związanych decyduje o powodzeniu edukacji aksjologicznej.

Jakie zatem miejsce zajmuje lektura z gatunku fantastyki w szkolnej edukacji literacko-kulturowej?

Analiza obowiązujących dokumentów, regulujących pracę szkolnego polonisty[42], a także obserwacja własna, dają podstawę do postawienia tezy, iż literatura fantastyczna pojawia się na lekcjach języka polskiego okazjonalnie. I zazwyczaj nie wynika to z braku zainteresowania nią ze strony młodzieży. Przyczyn jest kilka. Przede wszystkim literaturę fantastyczną deprecjonuje większość literaturoznawców. Stanowisko takie podzielają również sami szkolni poloniści, którzy w tej dziedzinie literatury uznają za godne uwagi co najwyżej pisarstwo Stanisława Lema. Inni twórcy tego gatunku są pomijani i uznawani za gorszych niż na przykład Prus, Sienkiewicz, czy Żeromski. Wreszcie dosyć ogólnikowe zapisy w *Podstawie programowej*[43] nie zachęcają nauczyciela do sięgania po ten rodzaj literatury czy do głębszej refleksji. W zakresie analizy i interpretacji tekstów kultury na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV-VI szkoły podstawowej) dokument ten zobowiązuje nauczyciela do wprowadzenia na lekcjach języka polskiego pojęcia fikcji artystycznej w opozycji do rzeczywistości oraz kształcenia umiejętności odróżniania realizmu od fantastyki[44], ale identyfikacja gatunków literackich ograniczona zostaje do poznania z interesującego obszaru jedynie baśni[45]. Wśród proponowanych tekstów kultury odnaleźć można *Bajki robotów* S. Lema, I część *Opowieści z Narnii* C.S. Lewisa (*Lew, Czarownica i stara szafa*), powieść *Hobbit, czyli tam i z powrotem* J.R.R. Tolkiena, czy *W 80 dni dookoła świata* J. Verne'a[46]. Z kolei, na trzecim etapie edukacyjnym *Podstawa* przewiduje w obrębie rozpoznawania odmian gatunkowych literatury popularnej identyfikowanie utworów fantastycznonaukowych i fantasy[47], a na listę lektur wprowadza „wybrane opowiadanie" S. Lema, S. Mrożka oraz utwory

[42] Mam tu na uwadze przede wszystkim podstawę programową z języka polskiego oraz programy nauczania.

[43] Odwołując się do zapisów podstawy programowej, mam na uwadze obowiązujący dokument: *Podstawa programowa z komentarzami. Język Polski*, t. 2, MEN, Warszawa 2009.

[44] Tamże, s. 30.

[45] Tamże, s. 31.

[46] Tamże, s. 32-33.

[47] Tamże, s. 37.

U. Le Guin, J.R.R. Tolkiena i A. Sapkowskiego[48], jednakże bez wskazania tytułów, pozostawiając wybór nauczycielowi, postępującemu najczęściej według sugestii autorów podręczników, którzy umieszczają w nich nie tylko stosowne teksty, także wskazują sposoby ich omawiania[49]. Literatura fantastyczna nie jest też zalecana na kolejnym – czwartym – etapie edukacyjnym. W liceum (bądź technikum) młodzież nie znajdzie na liście lektur tego typu utworów, pojawia się jedynie – na poziomie podstawowym – realizm magiczny, niewymieniony co prawda z nazwy, ale reprezentowany przez utwór G.G. Marqueza *Sto lat samotności* oraz fantastyka naukowa reprezentowana przez klasyczne dzieło S. Lema – *Solaris*[50]. W zakresie rozszerzonym wśród tekstów kultury odnajdujemy jedynie reprezentantów interesującego nas gatunku literackiego – O. Tokarczuk i wskazanych już S. Lema oraz G.G. Marqueza.

Obecność – a raczej fragmentaryczność i instrumentalność ujęcia literatury fantastycznej w *Podstawie programowej* – może tłumaczyć zjawisko marginalizowania fantastyki i redukowania do minimum wiadomości z dziedziny jej poetyki w edukacji polonistycznej. Ta krótka analiza zapisów *Podstawy programowej* mogłaby potwierdzać tezę o braku zainteresowania fantastyką i uzasadniać podrzędne ujmowanie tego gatunku prozatorskiego w szkolnym kanonie. Dlaczego zatem literatura fantastyczna powinna być obecna w szkolnej edukacji polonistycznej? Powodów wydaje się kilka.

Interesujące w kontekście omawianego problemu są ustalenia Zbyszko Melosika[51]. Badacz, poświęcając uwagę kulturze popularnej[52], zauważa, iż w coraz większym stopniu dominuje ona w życiu codziennym współczesnego społeczeństwa i staje się także jednym z najważniejszych czynników socjalizacji młodego pokolenia. Przy czym, socjalizację rozumie „zarówno jako spontaniczne wrastanie w normy zachowań społecznych, jak i naturalne przyswajanie norm i wzorów kultury symbolicznej"[53]. Zdaniem cytowanego badacza, szkoła, podobnie jak rodzina, uważana za tradycyjną instytucję socjalizacji, traci obecnie na znaczeniu. Natomiast, wzorów zachowań dostarczają rówieśnicy oraz szeroko pojęte obcowanie z kulturą popularną, a nie uczący ich nauczyciele czy kanoniczne teksty literackie, gdyż

[48] Tamże, s. 40.

[49] Na problem zwraca też uwagę A. Smuszkiewicz, *Fantastyka w gimnazjum*, [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010, s. 143-159.

[50] *Podstawa programowa z komentarzami*, s. 50-51.

[51] Zob. Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 68.

[52] Kultura popularna rozumiana tu w sensie zainteresowania społecznego.

[53] Z. Melosik, *Kultura popularna*, s. 68.

> to nie treść *Lalki* Bolesława Prusa czy *Trenów* Jana Kochanowskiego dyskutowana jest na dużej przerwie, lecz (…) strategie przetrwania zawarte w ostatniej przebojowej grze komputerowej[54], komiksie, czy „modnej" książce[55].

W kontekście ustaleń Melosika należy przyjąć, iż literatura fantastyczna, rozumiana jako część kultury popularnej – co potwierdzają badania zainteresowań czytelniczych prowadzone wśród współczesnej młodzieży[56] – powinna zajmować stałe miejsce w szkolnej przestrzeni literacko-kulturowej. Tym bardziej że rozbudzanie motywacji i kształcenie preferencji czytelniczych w realiach współczesnej kultury – pozostającej pod silnym wpływem mediów, nowych technologii, alternatywnych stylów życia, zróżnicowanych systemów wartości – okazują się przecież niezwykle trudne. Na problem ten zwraca uwagę także Grzegorz Leszczyński:

> Czytanie jest postrzegane przez współczesne (…) społeczeństwo jako forma zachowania nieoczywistego. Oczywiste dla młodego pokolenia jest korzystanie z telefonu komórkowego i Internetu, czytanie jest pewnego rodzaju dziwactwem, na które pozwolić może sobie każdy, ale nie każdy odczuwa tego rodzaju potrzebę. Żeby czytanie nie zostało z horyzontu zachowań społecznych trwale wyrugowane, książka musi w jakiś sposób skusić młodego, nastoletniego czytelnika, czymś go znęcić, zaciekawić, uwieść[57].

Jednakże, liczne sondaże czytelnicze[58] dowodzą, że zarówno młodzież, jak i dorośli czytają przede wszystkim z obowiązku – zawodowego bądź

---

[54] Tamże.

[55] Na temat mody czytelniczej piszą m.in. G. Leszczyński: „Książka, jak moda, zmienia się w tempie niespotykanym wcześniej. Jest jednym z wielu strojów kultury współczesnej. By uczestnik tej kultury znalazł w niej ukontentowanie, musi ona, jak każdy strój, dobrze przylega, odpowiadać snobizmom i modom, być funkcjonalna i praktyczna, przede wszystkim – potrzebna", *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa 2010, s. 128-129; J. Tomkowski: „Nie mogę pojąć namiętności, z jaką większość ludzi czyta nowe książki. (…) Książka nieprzeczytana jest dla mnie pod każdym względem książką nową, niezależnie od tego, czy wydrukowana wczoraj, czy też przed trzystu laty (…). Dla wielu jednak ludzi przeczytanie książki, która nie ukazała się w ostatnim miesiącu lub choćby w ubiegłym roku, jest pomysłem równie dziwacznym jak nałożenie starej broni. Istnieje moda na lekturę podobnie, jak i na stroje, moda nietrwająca dłużej aniżeli jeden sezon", *Bestsellery i arcydzieła*, [w:] J. Tomkowski, *Zamieszkać w Bibliotece*, Ossa 2004, s. 51.

[56] Ciekawym ujęciem współczesnego stanu czytelnictwa w kontekście społecznym jest książka L. Stetkiewicz, *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę. Czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze*, Toruń 2011.

[57] G. Leszczyński, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, s. 129.

[58] Zob. np. A. Has-Tokarz, *Czytelnictwo współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania)*, [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006, s. 169-180; L. Stetkiewicz, *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę*, s. 252-340; Raport z badań: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, red. Z. Zasacka, Instytut Badań Edukacji, Warszawa 2014, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-badanie-czytelnictwo-streszczenie.pdf [dostęp: 3.05.2017]; Raport z badań: *Stan czytel-*

szkolnego. Tylko nieliczni sięgają po literaturę klasyczną. Większość wybiera nowości, to co modne, o czym głośno w prasie, telewizji, Internecie, tak zwane bestsellery. Z własnej inicjatywy sięgają przede wszystkim po nową literaturę, szczególnie fantastyczną. Potwierdzają to także wyniki moich badań zrealizowane wśród 120 ankietowanych uczniów ostrowieckich gimnazjalistów w roku 2016[59]. Ponad 82% respondentów przyznało, że lubi czytać książki i jeśli po nie sięga – to dla przyjemności (39%) lub obowiązku zapoznania się z lekturą szkolną (42%). Badanie preferencji czytelniczych wykazało, że gimnazjaliści (uczniowie mogli zaznaczyć 3 odpowiedzi spośród 11 możliwości) – poza lekturą szkolną – najchętniej sięgają po książkę młodzieżową (43%), przygodową (42%), fantasy (39%) i kryminał (30%). Młodzież w czytanych przez siebie utworach szuka przede wszystkim mocnych wrażeń (45%) i ciekawych postaci (40%).

Ustalenia odnoszące się do zainteresowań czytelniczych młodzieży szkolnej i uwzględnienie uwarunkowań kulturowych pozwalają na kolejne konstatacje. Rzeczywistość, w której żyjemy i w której znajduje się nasz uczeń, zorientowana jest na odwrót od wszelkich idei i kult codzienności. Intensywność zmian, tempo życia, odwracanie się od przeszłości i jednocześnie delektowanie drobiazgami dnia codziennego sprawiają, że szczególnie młody człowiek pozbawiony jest możliwości rozmów na poważne tematy, nie dyskutuje o przyczynach i konsekwencjach własnych postaw czy wyborów. Zanika styl życia oparty na refleksji nad wartościami, sensem życia, a także na odkrywaniu wartości i poszukiwaniu sensu życia[60]. Wobec takiego obrazu współczesności powraca kwestia powinności szkoły i sensu słowa edukacja, w kontekście szkolnym, rozumianego jako nauka, w szerszym – utożsamianym z wychowaniem. Powinnością szkoły (a tym samym nauczyciela) jest przecież nie tylko nauczanie, również wychowanie, stąd mój postulat dostrzegania znaczenia edukacji aksjologicznej w edukacji polonistycznej. Aby jednak to powinność mogła być spełniana, młody człowiek musi otrzymać właściwe wsparcie w poszukiwaniu, odkrywaniu i poznawaniu wartości nadających sens ludzkiemu życiu. Dlatego, podzielam

nictwa w Polsce w 2015 roku, Biblioteka Narodowa, http://www.bn.org.pl/download/document/1459845698.pdf [dostęp: 3.05.2017]; Z. Zasacka, *Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania*, Edukacja, 2012, 2, s. 20-35.

[59] W pilotażowych badaniach przeprowadzonych w roku szkolnym 2015/2016 w Ostrowcu Świętokrzyskim uczestniczyło 120 gimnazjalistów, 70 rodziców i 40 nauczycieli.

[60] Zob. J. Mariański, *Sens życia – wartości – religia*, Lublin 2013. Więcej na temat sensu życia w świadomości młodzieży oraz wartości literatury w kształceniu aksjologicznym piszą także: *Literatura w kręgu wartości*, red. S. Sawicki, Lublin 2009; S. Sawicki, *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*; A. Tyszczyk, *Interpretacja, sens i wartość*, [w:] *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. S. Sawicki, Lublin 2003; *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.

zdanie badaczy[61], że mądrze zorganizowana edukacja aksjologiczna pozwala nauczycielowi nie tylko wprowadzić ucznia w świat wartości i pomóc mu je dojrzeć, nazwać, zrozumieć i uwewnętrznić, także zmotywować do uzewnętrznienia. W moim przekonaniu, to właśnie lekcje języka polskiego są ogromną szansą, by wychować ludzi refleksyjnych, którzy świadomie i z uwagą odbierają teksty literackie, bo to między innymi dzięki nim człowiek kształtuje własny światopogląd. Ważną rolę w tym procesie mogą odegrać lektury zarówno z kręgu ścisłego kanonu, ale także spoza listy szkolnych propozycji.

Wpływ nauczyciela na proces kształtowania uczniowskich postaw i odkrywania przez nich wartości uobecnionych w dziełach literackich jest więc nie do przecenienia. Współczesny młody czytelnik odczuwa „opór" wobec książki, przede wszystkim wobec lektury szkolnej, którą uważa za trudną i niezrozumiałą, ze względu między innymi na poetykę, metaforyczność, symbolikę, nietypową konstrukcję, kompozycję czy narrację. Nie oznacza to jednak, że nastolatek nie czyta w ogóle, czego dowodzą przywołane wyniki badań w obszarze czytelnictwa. Czyta, ale przede wszystkim powieści młodzieżowe, łatwiejsze i atrakcyjniejsze w odbiorze. I nie można pominąć tu stanowiska Janusza Sławińskiego, który – pisząc o priorytetach polonistycznej edukacji – eksponuje „rozbudzanie i uszlachetnianie pożądań czytelniczych, przygotowywanie do lektur podejmowanych z własnej potrzeby i ciekawości"[62]. Jestem zdania, że proces degradacji książki będzie tym bardziej trudny do powstrzymania, im częściej nauczyciele zamkną się w obowiązkowej ofercie[63]. Nauczyciel powinien stwarzać uczniom możliwości zachowania wolności czytelniczej, umiejętnie godzić subiektywne odczucia wobec lektury z przekazywaniem wiedzy nie tylko na temat samej literatury, także wartości wpisanych w literaturę. Samodzielne lektury mają – co zostało zauważone – ogromne znaczenie dla kształtowania świadomego odbioru utworu przez ucznia. To przecież właśnie podczas kontaktu z osobiście wybraną książką czytelnik nawiązuje rzeczywisty dialog z tekstem. Na półkach księgarskich nie ma opracowań tych książek, które młodzi ludzie czytają dla przyjemności. Szczególnie miłośnicy literatury fantastycznej reprezentowanej przez lubianych autorów – J.K. Rowling, J.R.R. Tolkiena, S. Sapkowskiego czy S. Lema – z pewnością nawet nie sięgnęliby po streszczenie i nie zadowoliliby się „ścią-

[61] Zob. np. B. Myrdzik, *Trudne tematy, trudne rozmowy na lekcjach języka polskiego w gimnazjum*, Język Polski w Szkole – gimnazjum, 2000/2001, 2, s. 52-57.

[62] J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] *Teksty i teksty*, red. J. Sławiński, Kraków 2000, s. 68.

[63] Szerzej na ten temat piszę w artykule: *Problemy współczesnych nastolatków w powieściach Marty Fox „Iza Anoreczka" i „Iza Buntowniczka"*, Język Polski w Liceum. Zeszyty Kieleckie, 2015/2016, 1, s. 86-95.

gą". Dlatego, mając na uwadze zainteresowania czytelnicze młodzieży, warto postulować, aby literatura fantastyczna była ważną propozycją lekturową na lekcjach języka polskiego w starszych klasach szkoły podstawowej i w gimnazjum.

W tym miejscu należy powrócić do kwestii obecności literatury fantastycznej w szkolnej edukacji kulturowo-literackiej. Warto też sprecyzować cechy interesującego mnie gatunku literackiego.

Autorzy *Słownika terminów literackich* definiują fantastykę jako:

> typ twórczości literackiej w sposób swoisty budujący świat przedstawiony: składają się nań elementy, które nie odpowiadają przyjętym w danej kulturze kryteriom rzeczywistości, a więc wątki nadnaturalne i wszelkiego rodzaju cudowności[64].

Fantastyka stanowi domenę utworów fabularnych. W ciągu stuleci wytworzyła odrębne gatunki, z których najbardziej reprezentatywna jest baśń, a także szereg odmian gatunkowych, na przykład powieść fantastyczna. Jej odrębną odmianą jest fantastyka grozy (horror). Oryginalną formę fantastyki – fantasy – stworzył w cyklach powieściowych J.R.R. Tolkien, kształtując ją jako swoistą nową mitologię.

Z uwagi na intersujący mnie utwór fantasy – *Hobbit, czyli tam i z powrotem* J.R.R. Tolkiena – należy też odnieść się do cech gatunkowych tej odmiany literatury fantastycznej. Fantasy to niewątpliwie jedno z najciekawszych zjawisk w literaturze XX i XXI wieku, jednocześnie bardzo trudne do prawidłowego ujęcia. Podstawowym problemem dla ustalenia definicji fantasy jest mnogość zaliczanych do tego gatunku utworów oraz ich różnorodność pod względem walorów literackich, formy, czy stylu[65]. Określenie „literatura fantasy" rozumiane jest nierzadko jako literatura niemimetyczna w ogóle, w której nie obowiązują konwencje realizmu, a występują elementy w potocznej opinii określane jako „fantastyczne". Przykładem takiego typu definicji jest zamieszczona w *Słowniku terminów literackich*:

---

[64] *Fantastyka*, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Wrocław 2008, s. 149-150.

[65] Fantasy ma wiele podgatunków, m.in.: *heroic fantasy* (literatura spod znaku magii i miecza), *low fantasy* (quasi-historyczna; charakteryzuje się realizmem zbliżonym do świata rzeczywistego, bardzo często nawiązując do istniejących w nim realiów), *dark fantasy* (podgatunek łączący ze sobą fantasy i horror), *high fantasy* (akcja rozgrywa się w wymyślonym lub równoległym świecie; bohaterowie nie są typami herosów, lecz zazwyczaj ludźmi zmuszonymi do pewnych odważnych, bohaterskich czynów niejako z przymusu; często to tzw. antybohaterowie), *urban fantasy* (akcja rozgrywa się w realiach wielkomiejskich) oraz *space fantasy* (akcja koncentruje się wokół romantycznych przygód, podróży międzygwiezdnych i kosmicznych bitew). Na podstawie: *Fantasy. Ilustrowany przewodnik*, red. A. Miszkurka, Warszawa 2003, s. 35-37; *Fantasy*, [w:] *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Wrocław 1997, s. 103-104.

> Fantasy (…) – jedna z odmian literatury fantastycznej (…), charakterystyczna dla literatury XX w., mająca jednak antecedencje w literaturze dawniejszej (m.in. *Alicja w krainie czarów* L. Carolla). F. radykalnie kwestionuje obowiązujące poczucie realności i konwencje realistyczne (…), buduje świat przedstawiony, w którym dominują dziwność i groteska. Operuje bogatą akcją, wypełnioną niezwykłymi wydarzeniami, na ogół logicznie i przejrzyście zbudowaną. F. nawiązuje do różnego rodzaju baśni i mitów, z reguły poddając je przekształceniom[66].

Ta przytoczona definicja, mimo uogólnień, najczęściej przywoływana jest w szkolnej rzeczywistości. Tymczasem fantasy powinno być raczej rozumiane jako wewnętrznie spójna narracja, która często umieszczona zostaje w innym lub też wtórnym świecie. I chociaż świat ten sam w sobie wydaje się niemożliwy, nierealistyczny, to opowieści w nim umieszczone stają się jednak możliwe za sprawą własnych wewnętrznych reguł.

Termin fantasy wprowadził do polskiej terminologii literaturoznawczej Stanisław Lem, w eseju *Fantastyka i futurologia*[67]. Warto jednak zauważyć, że pojęcie to nie odnosi się jedynie do słowa pisanego. W szerszym znaczeniu, fantasy obejmuje między innymi komiksy, ilustracje, grafikę, utwory muzyczne, filmy, czy gry komputerowe. Kategoria fantasy bywa też częściej analizowana z perspektywy kulturoznawstwa, psychologii, religioznawstwa, etyki oraz socjologii, niż jako konwencja literacka. Świadomość powstania nowego gatunku literackiego, jakim jest fantasy, pojawiła się wśród krytyków i znawców literatury w połowie lat 60. Gatunek ten utożsamiany był przede wszystkim z twórczością J.R.R. Tolkiena. W kulturze popularnej fantasy zdominowane jest przez odmianę mediewistyczną, zwłaszcza od czasu ogólnoświatowego sukcesu dzieł J.R.R. Tolkiena, wchodzących w skład mitologii Śródziemia[68]. Na gruncie polskim *Hobbita*[69] określano zazwyczaj jako fantastykę baśniową lub niezwykle rozbudowaną baśń, kierowaną również do dorosłej publiczności.

---

[66] *Fantasy*, [w:] *Słownik terminów literackich*, s. 149.

[67] *Leksykon polskiej literatury fantastycznonaukowej*, red. A. Niewiadomski, A. Smuszkiewicz, Poznań 1990, s. 287-291.

[68] Kontynuacją powieści *Hobbit, czyli tam i z powrotem* jest *Władca Pierścieni* (powieść *high fantasy* mylnie nazywana trylogią, w rzeczywistości – ze względu na swoją dużą objętość – została wydana w trzech tomach: t. 1 – *Drużyna Pierścienia*, t. 2 – *Dwie wieże*, t. 3 – *Powrót króla*). Po raz pierwszy publikowana w latach w latach 1954-1955. *Sequel* (następstwo w czasie, kontynuacja) oraz *prequel* (dzieje poprzedzające) to podstawowe kategorie odnoszące się do struktury literatury fantasy, szczególnie *heroic fantasy* – gatunku reprezentowanego przez dzieła J.R.R. Tolkiena.

[69] Powieść *Hobbit czyli tam i z powrotem* najpierw ukazała się w Anglii w 1937 roku, w następnym – w USA. Została przełożona na ok. 50 języków. Polski przekład, dokonany przez Marię Skibniewską (po raz pierwszy w roku 1960, kolejne: 1985, 1991, 1995, 1997, 2004, 2007, 2012), był czwartym – po szwedzkim, niemieckim i holenderskim – tłumaczeniem na język europejski.

Od przestrzeni literackiej do wartości

Akcja utworów z gatunku fantasy rozgrywa się zawsze w świecie alternatywnym, opartym na realiach cywilizacyjnych zbliżonych do średniowiecznych, i rządzonym nie prawami fizyki, lecz magią. W odróżnieniu jednak od baśni, w fantasy brak obowiązkowego baśniowego morału i schematyzmu fabularnego. Również struktura postaci jest wielowymiarowa i nierzadko pogłębiona psychologicznie[70]. Tym, co naprawdę się liczy i co stanowi o unikatowości utworu fantasy, jest jego tło geograficzno-historyczne. Reprezentatywny dla tego gatunku *Hobbit*, choć opowiada o fantastycznych wydarzeniach[71] dziejących się w stworzonym przez autora Śródziemiu w czasach Trzeciej Epoki[72], porusza aktualne i ponadczasowe problemy, takie jak wartość przyjaźni, solidarność, lojalność, poświęcenie, czy odwieczna walka dobra ze złem.

Przestrzeń i miejsce[73] wydarzeń rozgrywających się na kartach utworów literackich mają zazwyczaj charakter konkretu – muszą być „gdzieś" umiejscowione. Zdaniem Myrdzik, przestrzeń „jest raczej publiczna, dostępna dla każdego, miejsce zawsze należy do kogoś, a dostęp do niego jest limitowany, symbolicznie lub fizycznie"[74]. Tak też jest w przypadku *Hobbita*. Już pierwsze zdanie: „W pewnej norze ziemnej mieszkał sobie pewien hoobit"[75] określa nie tylko miejsce jako element przestrzeni, stanowi także wprowadzenie

---

[70] Zob. *Fantasy*, [w:] *Słownik literatury popularnej*, s. 103.

[71] Bohater książki Bilbo Baggins, „istota większa od liliputa, mniejsza jednak od krasnala", zostaje namówiony przez czarodzieja Gandalfa do dalekiej i niebezpiecznej podróży wraz z trzynastoma krasnoludami, by pomóc im w odzyskaniu dawnej krainy, zawłaszczonej – ze skarbami – przez smoka Smauga.

[72] Czas wydarzeń opisywanych w *Hobbicie* został wyraźnie określony (lata 2941-2942). Właściwa akcja utworu, czyli wędrówka bohaterów, rozgrywa się pomiędzy 29 kwietnia a 22 czerwca roku następnego, czyli trwa ponad rok. Oprócz tego autor stosuje retrospekcje. Mamy także do czynienia z zastosowaniem przedakcji (np. gdy dowiadujemy się o wyganianiu krasnoludów z Samotnej Góry przez smoka Smauga) oraz opisami wydarzeń, które miały miejsce kilka lat po akcji właściwej (wizyta Gandalfa i Balina u Bagginsa). Pisarz nie tylko usytuował w czasie wszystkie wydarzenia, także opisał je w dodatku do trylogii *Władca Pierścieni*. Tam właśnie czytelnik przekonuje się, że krasnoludy przybyły do Hobbitonu w 2941 roku Trzeciej Epoki, w której światu zagroziła straszliwa władza Saurona – władcy ciemności i zła. W tym samym roku Bilbo odnalazł pierścień, który bohaterowi posłużył wyłącznie jako magiczny przedmiot, pozwalający na bycie niewidzialnym, ale naprawdę jego posiadanie dawało nieograniczoną władzę nad wszystkimi żywymi istotami. To właśnie on był tym „Jedynym", pozwalającym zebrać pozostałe pierścienie potęgi.

[73] Na temat miejsca jako elementu przestrzeni zob. więcej: H. Buczyńska-Garewicz, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków 2006; B. Jałowiecki, M. Szczepański, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2002; E. Rybicka, *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, Teksty Drugie, 2008, 4, s. 21-38; Y-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*.

[74] B. Myrdzik, *Co ma wspólnego przestrzeń z edukacją polonistyczną*, s. 25.

[75] J.R.R. Tolkien, *Hobbit, czyli tam i z powrotem*, przekł. M. Skibniewska, Warszawa 1997, s. 5.

do szczegółowego opisu mieszkania Bilbo Bagginsa, tytułowego bohatera[76]. Dom hobbita – norka w wiosce Bag End pod Pagórkiem – to przestrzeń wewnętrzna, prywatna, dająca mu poczucie intymności. Dom bohatera odgrodzony jest od świata zewnętrznego ścianami podziemnych korytarzy. Przez to staje się miejscem gwarantującym mu bezpieczeństwo, miejscem, którego nie chce opuszczać i do którego ochoczo wraca z rocznej wyprawy spod Samotnej Góry[77]. Jest to także element charakterystyczny dla fantasy – świat przedstawiony jest tu bardzo rozbudowany, składa się wielu elementów, ponieważ autorzy często dążą do stworzenia całościowego obrazu wykreowanej fantastycznej przestrzeni, na którą składają się miejsca, mieszkańcy, historie i prawa nią rządzące. Sprawia to, że w przeciwieństwie do miejsc takich jak dom, gospoda, pałac, które stanowią powierzchnię zamkniętą, przestrzeń w fantasy jest zazwyczaj otwarta, dynamicznie się przetwarza, wiele może się w niej zmienić, także sam bohater ma możliwość dokonać w niej zmian, zaznaczyć swoje istnienie i działanie. Otwarcie przestrzeni – w przeciwieństwie do przestrzeni zamkniętej – daje też szersze możliwości interpretacyjne. Poza tym, w świecie fantasy zauważamy zetknięcie lub przenikanie się przestrzeni[78]. Przestrzeń, która przechodzi ciągłe metamorfozy, z czasem się odradza, powtarzając wykorzystany schemat. Powrót do punktu wyjściowego ma także związek ze sposobem zbudowania czasu – ponieważ w fantasy czas jest święty, czas mitu łączy się z czasem zwykłym[79].

Istotną kwestią dotyczącą literatury fantasy jest waloryzacja przestrzeni. Budowa świata przedstawionego odzwierciedla podział no dobro i zło, a także tendencję człowieka do porządkowania otoczenia według wartościujących kryteriów. Stąd przestrzeń, w której rozgrywają się wydarzenia, ma związek z kierunkami świata oraz ruchem w górę i dół, co może mieć swoje uzasadnienie w tradycji kultury europejskiej, szczególnie zachodniej. Wędrówka w górę oznacza czystość i szczęście (dobro), droga wiodąca w dół – cierpienie, smutek, nieszczęście (zło). Znacząca jest także symbolika lewej i prawej

[76] Hobbici, nazywani niziołkami, to jedna z inteligentnych ras stworzonych przez J.R.R. Tolkiena. Cechuje ich niski wzrost i krępa postura.

[77] Samotna Góra (inaczej Erebor) jest dawną siedzibą krasnoludów i głównym celem wyprawy bohaterów książki. W dołączonej przez autora na końcu książki mapie widać, iż Samotna Góra położona jest na równinie rozciągającej się na wschód od północnej części Mrocznej Puszczy, w niewielkiej odległości od Długiego Jeziora, stanowiąc charakterystyczny punkt Rhovanionu. Od jej głównego masywu odchodziło sześć długich ramion, a z wnętrza góry wypływała Bystra Rzeka.

[78] Przykładem przenikania się przestrzeni i powrotów do punktu wyjścia jest „znikanie" i „pojawianie się" Bilba za sprawą magicznego pierścienia. Także sam tytuł („tam i z powrotem") sugeruje powrót do punktu wyjścia i stanowi klamrę kompozycyjną wędrówki bohaterów wewnątrz przestrzeni literackiej.

[79] Na temat czasy w literaturze fantasy pisze A. Rudzka, *Czas w fantasy*, http://www.fahrenheit.net.pl/archiwum/fif_p1/36.html [dostęp: 23.05.2017].

strony, co odnosi się do lewej i prawej ręki. We wszystkich niemal kulturach prawą stronę ceni się wyżej niż lewą. Prawa strona wiąże się ze świętą siłą, zasadą ukierunkowanego działania i źródłem wszystkiego, co dobre i uprawnione. Lewa strona jest antytezą: oznacza świeckie, nieczyste, niepewne, słabe, to, co jest złe i czego należy się bać[80]. Konstrukcja rozmaitych rodzajów przestrzeni w literaturze fantasy przekłada się na strony świata, aczkolwiek nie jest ona zgodna z konceptualizacją przestrzeni stworzoną przez zachodnią kulturę. Przywołany już klasyk teorii przestrzeni zauważa:

> W starożytnej Grecji strony wschodnia i zachodnia obdarzone były bogactwem symbolicznych znaczeń. Wschód kojarzył się ze światłem, bielą, niebem, wznoszeniem się; zachód sugerował ciemność, ziemię i opadanie[81].

Przestrzeń Hobbitonu zamieszkiwanego przez bohaterów pozytywnych usytuowana jest na zachodzie, wschód jest natomiast siedliskiem zła. Tym samym, miejsce działań zostaje niejako z góry wyznaczone – chcąc odzyskać utracone ziemie, drużyna krasnoludów wraz z Gandalfem i Hobbitem wyrusza na wschód[82] pokonać zło. Przestrzeń w fantasy nie występuje jako samodzielny konstrukcyjny element utworu. Bohaterowie są zmuszeni pokonywać na swojej drodze przeszkody, nie tylko wynikające z fabuły utworu, ale także z naturalnego ukształtowania terenu. Aby dotrzeć do Samotnej Góry, nieopodal Długiego Jeziora w kraju spustoszonym przez Smauga, muszą pokonać Góry Mgliste, Wielką Rzekę Dzikich Krajów, czy Mroczną Puszczę.

W przeciwieństwie do przestrzeni w baśni – domyślnej i nieokreślonej – przestrzeń w *Hobbicie* jest wyraźna i określona. Powieściowy świat zbudowany jest z niezwykłą precyzją, wręcz z perfekcyjną dbałością o szczegóły. Każda postać, każdy ważniejszy przedmiot mają swoją historię. Tekst objaśniają dokładnie mapy oraz drzewa genealogiczne[83]. Mapa towarzyszy bohaterom niemal przez cały czas ich wędrówki z Bag End pod Pagórkiem do odległej Samotnej Góry:

> Baggins (…) Często sięgał po mapę Thorina i wpatrywał się w nią, rozmyślając nad runami i wskazówką, którą Elrond wyczytał z księżycowego pisma. I nie kto inny, lecz właśnie pan Baggins namówił krasnoludów, żeby zabrali się do niebezpiecznych poszukiwań tajemnych drzwi w zachodnim stoku Góry[84].

---

[80] Zob. Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, s. 61-62.

[81] Tamże, s. 125.

[82] Zob. wypowiedź Thorina: „Zamierzaliśmy maszerować na wschód jak najszybciej, najostrożniej, aż nad Długie Jezioro", J.R.R. Tolkien, *Hobbit*, s. 26.

[83] Zwraca na to uwagę także E. Korulska, w: *Hobbit, czyli Wielka Przygoda z lekturą*, Kraków 1998, s. 17.

[84] J.R.R. Tolkien, *Hobbit*, s. 212.

Rzeczywistość, w którą bez reszty zanurza się czytelnik, za sprawą swej logiki i niepowtarzalności sprawia, że czytający odnosi wrażenie osobistego uczestnictwa w przestrzeni literackiej i udziału w przygodach bohaterów. To właśnie droga[85] wytyczona mapą przodków Thorina, wiodąca bohaterów na wschód, równolegle prowadzi czytelnika i „zmusza" do jej studiowania, jakby w obawie o los wędrowców. Droga jest także doskonałym pretekstem do pokazania zmian w bohaterach. Im dłużej wędrują, tym większą mają wiedzę, przechodzą wiele prób, bardziej się rozwijają. Z tego powodu *Hobbita* z pewnością można określić mianem powieści drogi. Podróżując przez przepastne tereny Śródziemia, wędrowcy odwiedzają wiele pięknych miejsc, jak chociażby dolinę elfów – Rivendell czy malowniczą posiadłość Beorna, lecz na ich szlaku przeważają krajobrazy ciemne, ponure i groźne, zwłaszcza w Mglistych Górach i Mrocznej Puszczy:

> Na ścieżkę wchodziło się jak gdyby przez sklepioną bramę do ciemnego tunelu utworzonego przez gałęzie dwóch ogromnych drzew, które pochylały się ku sobie, a tak były stare, tak ciasno oplecione bluszczem i tak brodate od porostów, że zachowały ledwie kilka sczerniałych liści. Ścieżka, bardzo wąska, wiła się kręto wokół pni[86].

Chociaż literackie alternatywne światy rządzą się innymi prawami niż nasz, nie da się zaprzeczyć ważnej dydaktycznej, wychowawczej i terapeutycznej roli utworów, które są utrzymane w konwencji fantastycznej. Przestrzeń literacką w *Hobbicie* należy uznać za nośnik wartości. Mimo iż w czasie podróży bohaterowie zmagają się z przeciwnościami losu, napotykają przeszkody, nikczemne postaci czyhające na ich życie, pozyskują także życzliwych przyjaciół, u których mogą się schronić, zregenerować siły i uzupełnić zapasy żywności. Czas spędzony razem, wspólnota doświadczeń i przeżyć powodują, że pomiędzy bohaterami zawiązuje się prawdziwa przyjaźń. I chociaż wszyscy maszerowali wspólnie, najdłuższą drogę przebył Bilbo. Wędrówka, na którą się zdecydował, sprawiła, że dokonała się w nim mentalna przemiana. Baggins stał się pewniejszy siebie, odważny i odpowiedzialny. Przebyta droga zahartowała go, uszlachetniła i nauczyła prawdziwego życia. Przewidział to zresztą zarówno czarodziej Gandalf, jak i Dwalin. Tuż po wyruszeniu w drogę, kiedy Hobbit użalał się, że zapomniał kapelusza i chusteczki do nosa, krasnolud stwierdził:

---

[85] Droga, obok granicy i wieży – zdaniem badaczy – to jeden z podstawowych wyróżników ponowoczesności i główny topos przestrzenny w literaturze, w tym w fantasy. Jest to element o tyle ważny, że samo jej pojawienie się niejako wymusza początek jakiejś akcji – pusty trakt oczekuje, że ktoś nim będzie szedł, prędzej czy później na drodze ktoś się pojawi. Droga jest więc związana z porządkiem czasowym, a zarazem zorganizowana w sposób linearny i ukierunkowany, gdyż zawsze prowadzi do jakiegoś miejsca (dokądś). Zob. np. J. Puzynina, *O języku wartości,* Polonistyka, 1996, 4, s. 196.

[86] Opis Mrocznej Puszczy, J.R.R. Tolkien, *Hobbit*, s. 147.

Nie bądź taki dokładny (…) i nie przejmuj się drobiazgami. Nim dobrniemy do celu podróży, nauczysz się obywać bez chustki do nosa i bez wielu innych rzeczy. Jeżeli zaś chodzi o kapelusz, mam w kuferku zapasowy kaptur i płaszcz[87].

Dla Tolkienowskich bohaterów wędrówka „tam i z powrotem" okazała się wielką lekcją życia. Niewątpliwie także dla czytelnika droga przez Śródziemie może stać się niepowtarzalną okazją do przeżycia wspólnej przygody z lekturą. Dzięki możliwości identyfikacji z pozytywnymi wzorcami bohaterów, młody czytelnik ma okazję przekonać się, że warto dążyć do celu i że dobro zawsze zwycięża zło. Uświadamia sobie także wartość domu, przyjaźni, solidarności i lojalności. Jednak, zdaniem Myrdzik, „samego przekazu wartości nie można ograniczyć tylko do ich uświadamiania, nazywania, poznawania, czyli werbalnego przyswajania wiedzy o nich"[88]. Aby kontakt czytelnika z lekturą przyniósł korzyści wychowawcze, potrzebny jest odpowiedni „trening aksjologiczny"[89], dlatego szczególną rolę ma tu do spełnienia szkolny polonista.

W dokonanej przeze mnie analizie wybranych projektów metodycznych[90] na temat *Hobbita* jako lektury obecnej w szkolnej edukacji literacko-kulturowej trudno dopatrzeć się jednak szczególnego eksponowania przez nauczycieli problemu aksjologicznego. Brak głębszej refleksji aksjologicznej potwierdzają również obserwacje poczynione przeze mnie wśród nauczycieli. Szkolni poloniści rzadko dostrzegają znaczenie przestrzeni literackiej jako narzędzia uwrażliwiania na wartości. A pomijanie tego aspektu, według mnie, jest dużym niedostatkiem wobec dzieła Tolkiena i można nabrać przekonania, że potencjał lektury jest zaprzepaszczany poprzez takie jej traktowanie. Uważam też, że nie należy bezkrytycznie przyjmować i wykorzystywać różnorodnych propozycji rozwiązań metodycznych, tym bardziej w kontekście pożądanego modelu bycia „refleksyjnym praktykiem"[91], a nie bezrefleksyjnym rzemieślnikiem.

---

[87] Tamże, s. 36.

[88] B. Myrdzik, *Trudne tematy, trudne rozmowy*, s. 53.

[89] Zob. tamże.

[90] Zob. na przykład: R. Jarząbek, *Scenariusz lekcji poświęconych omówieniu lektury Hobbit, czyli tam i z powrotem J.R.R. Tolkiena*,

http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/hobbit.doc?page=info&action=showdoc&oid=240682; E. Korulska, *Hobbit, czyli Wielka Przygoda z lekturą*; J. Piasta-Siechowicz, M. Iwasiewicz, *Praca z lekturą i jej filmową adaptacją według OWD (Ocenianie w Dialogu). „Hobbit"*, Język Polski w Szkole IV-VI, Zeszyty Kieleckie, 2016/2017, 3, s. 42-59; J. Piasta-Siechowicz, G. Miszczyk, *Wyprawa z Hobbitem*, Język Polski w Szkole IV-VI, 2003/2004, 2, s. 62-68; Scenariusz lekcji: *Bilbo Baggins w książce i Internecie*,

http://www.scholaris.pl/zasob/64683?bid=0&iid=&query=Hobbit&api=; A. Sobańska, *Szkolne Śródziemie. Gra literacka*, Biblioteka w Szkole, 2015, 10, s. 28-30.

[91] Zob. więcej: M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1999.

Jak zatem można wyzwalać wrażliwość na rolę przestrzeni literackiej jako nośnika wartości w szkolnej edukacji polonistycznej? Dostrzegam co najmniej kilka strategii postępowania z lekturą *Hobbita.* Po pierwsze, możliwości wychowawcze daje zastosowanie metody stawiania przez uczniów pytań[92] oraz twórczego rozwiązywania problemów, na przykład poprzez technikę drzewka decyzyjnego[93] lub metaplanu[94]. Dzięki tak zorganizowanej pracy z lekturą, uczniowie mogą aktywnie odnieść się do wartości uobecnionych w tekście literackim.

Jako pierwsze proponuję odniesienie do symboliki przestrzeni domu hobbita, który dla bohatera stanowi niepodważalną wartość. Niespodziewani goście, pojawiający się na początku utworu w norce tytułowego bohatera, pozwalają zainicjować na lekcji języka polskiego rozmowę na temat gościnności i zasad właściwego zachowania, ale także stanowi to dobrą okazję do twórczej dyskusji wokół problemem: W jaki sposób postąpiłbyś (postąpiłabyś), będąc na miejscu Bagginsa, gdyby do Twojego domu nagle przybywali nieproszeni goście? Inną dyskusję może zainicjować dylemat: Nieproszeni goście – dobrodziejstwo (radość) czy udręka (problem) gospodarza?

Analiza funkcjonowania Bagginsa poza miejscem zamieszkania daje kolejne możliwości. Przestrzeń Śródziemia uosabia spotkanie z niewiadomym, jest synonimem niebezpieczeństwa czyhającego w każdej chwili na bohaterów, ale także zaproszeniem do przeżycia przygody i poznania nieznanego świata. Atak goblinów i wilków, groźba utraty życia w pajęczej sieci, czy spotkanie w mrocznym lochu z Gollumem – to jedynie wybrane momenty w życiu powieściowych postaci, dzięki którym nauczyciel może zastosować „trening aksjologiczny". Niewątpliwie problemem zasługującym na refleksję jest zachowanie Bilba wobec czyhającego na jego życie Golluma[95]. Warto, moim zdaniem, zadać pytania: Czy bohater słusznie postąpił uciekając i nie zabija-

[92] Na temat roli pytań w dialogi z tekstem literackim pisze B. Myrdzik w: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

[93] Metoda drzewka decyzyjnego pozwala graficznie zapisać proces podejmowania decyzji. Dzięki jej zastosowaniu znajduje się różne rozwiązania danego problemu i zauważa związki między tymi rozwiązaniami. Pozwala to również dostrzec skutki przyjętego rozwiązania. Bardzo istotne jest określenie wartości, jakie uznaje osoba, która podejmuje decyzję. Etapy postępowania w trakcie lekcji prowadzonej tą metodą są następujące: określenie problemu, określenie celów i wartości, podanie kilku rozwiązań (lub jednego), określenie pozytywnych skutków każdego rozwiązania, określenie negatywnych skutków każdego rozwiązania, podjęcie właściwej decyzji.

[94] Metaplan jest jedną z form prowadzenia dyskusji, zwaną też „cichą dyskusją". W czasie narady (dyskusji) jej uczestnicy tworzą plakat, który jest graficznym skrótem dyskusji skoncentrowanej wokół problemu, odpowiadając na pytania: Jak jest? Jak powinno być? Dlaczego nie jest tak, jak być powinno? Następnie wyciągają wnioski prowadzące do rozstrzygnięcia omawianej kwestii.

[95] Zob. J.R.R. Tolkien, *Hobbit*, s. 93.

jąc Golluma? Na czym, Twoim zdaniem, polega prawdziwa odwaga? Warto pozwolić uczniom wypowiedzieć się na temat motywów postępowania, etyki hobbita, ale także dowiedzieć się, w jaki sposób współczesny młody człowiek zachowałby się w podobnej sytuacji. Nie można pominąć też pytania o cel i sens wędrówki, zapytać: Co motywowało bohaterów wyruszających na wschód? Jaką lekcję wynieśli z podróży „tam i z powrotem"?

Tytułem podsumowania powyższych refleksji niech będzie – oczywista, wydaje się – konkluzja. Ukazanie funkcjonowania bohaterów *Hobbita* w dwóch kontrastujących ze sobą przestrzeniach – zamkniętej przestrzeni domu i otwartej przestrzeni Śródziemia – z całą pewnością uświadomi młodemu czytelnikowi, że w życiu takie wartości jak dom, poczucie bezpieczeństwa, rodzina, przyjaciele, sąsiedzi, doceniamy dopiero wówczas, gdy je utracimy. Często też nie dostrzegamy w życiu tego, co jest najważniejsze. Nie potrafimy wytyczyć sobie celu, do którego warto dążyć, bądź nie podejmujemy próby odnalezienia sensu życia. Warto zatem na te kwestie skierować uwagę młodego czytelnika, gdyż – mówiąc słowami Tolkienowskiego narratora – „Jeśli się chce coś znaleźć, trzeba po prostu szukać"[96]. I nie należy się zrażać faktem, iż „kto szuka, ten najczęściej coś znajdzie, niestety czasem zgoła nie to, czego mu potrzeba"[97].

BIBLIOGRAFIA

Bachtin M., *Formy czasu i przestrzeni w powieści*, [w:] *Problemy literatury i estetyki*, red. M. Bachtin, Czytelnik, Warszawa 1982.

Bilbo Baggins w książce i Internecie, http://www.scholaris.pl/zasob/64683?bid=0&iid=&query=Hobbit&api=

Buczyńska-Garewicz H., *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.

Czermińska M., *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*, Teksty Drugie, 2011, 5(131).

Dereniowska M., *Wokół przestrzeni natury: substytuty kulturowe jako narzędzie tworzenia przestrzeni życiowej człowieka*, Inter Linie. Interdyscyplinarne Czasopismo Internetowe, 2011, 1, http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/6100/12-mazurkiewicz.pdf?sequence=1, [dostęp: 22.06.2017].

Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury, red. A. Janus-Sitarz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2012.

Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.

Fantasy, [w:] *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Wydawnictwo Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1997.

Fantasy. Ilustrowany przewodnik, red. A. Miszkurka, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 2003.

[96] Tamże, s. 63.

[97] Tamże, s. 64.

Głowiński M., *Przestrzenne tematy i wariacje*, [w:] *Przestrzeń i literatura*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Ossolineum, Wrocław 1978.
Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Zarys teorii literatury*, WSiP, Warszawa 1975.
Has-Tokarz A., *Czytelnictwo współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania)*, [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.
http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/hobbit.doc?page=info&action=showdoc&oid=240682
http://www.scholaris.pl/zasob/64683?bid=0&iid=&query=Hobbit&api=
Jałowiecki B., Szczepański M., *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
Jarząbek R., *Scenariusz lekcji poświęconych omówieniu lektury Hobbit, czyli tam i z powrotem J.R.R. Tolkiena*, Warszawa 202.
Kasperski E., *W świecie potrzeb ludzkich*, Przegląd Humanistyczny, 1979, 11-12.
Korulska E., *Hobbit, czyli Wielka Przygoda z lekturą*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998.
Kulawik A., *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, PWN, Warszawa 1990.
Kwiatkowska-Ratajczak M., *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1994.
Leksykon polskiej literatury fantastycznonaukowej, red. A. Niewiadomski, A. Smuszkiewicz, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1990.
Leszczyński G., *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010.
Literatura w kręgu wartości, red. S. Sawicki, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
Mariański J., *Sens życia – wartości – religia*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
Markiewicz H., *Czas i przestrzeń w dziele literackim*, [w:] *Wymiary dzieła literackiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1984.
Mazurkiewicz A., *Przestrzeń jako obraz świadomości w powieści Stanisława Lema „Pamiętnik znaleziony w wannie"*, Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica, 2013, 4(22).
Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
Misiewicz J., *Światopogląd i forma. O artystycznych wartościach literatury*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1983.
Myrdzik B. *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
Myrdzik B., *Nauczyciel jako organizator dialogu ucznia z tradycją*, [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
Myrdzik B., *Trudne tematy, trudne rozmowy na lekcjach języka polskiego w gimnazjum*, Język Polski w Szkole – gimnazjum, 2000/2001, 2.
Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.
Myrdzik B., *Co ma wspólnego przestrzeń z edukacją polonistyczną?*, [w:] *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, B. Myrdzik, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016.
Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
Niewiadomski A., *Mapa. Prolegomena*, Brama Grodzka – Teatr NN, Lublin 2012.
Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.

Piasta-Siechowicz J., Miszczyk G., *Wyprawa z Hobbitem*, Język Polski w Szkole IV-VI, 2003/2004, 2.

Piasta-Siechowicz J., Iwasiewicz M., *Praca z lekturą i jej filmową adaptacją według OWD (Ocenianie w Dialogu). „Hobbit"*, Język Polski w Szkole IV-VI. Zeszyty Kieleckie, 2016/2017, 3.

Podstawa programowa z komentarzami. Język Polski, t. 2, MEN, Warszawa 2009.

Porębski M., *O wielości przestrzeni*, [w:] *Przestrzeń i literatura*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Ossolineum, Wrocław 1978.

Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach, red. B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016.

Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych, red. I. Surina, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Przestrzeń i literatura. Tom poświęcony VIII kongresowi slawistów red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Ossolineum, Wrocław 1978.

Puzynina J., *O języku wartości,* Polonistyka, 1996, 4.

Raport z badań: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, red. Z. Zasacka, Instytut Badań Edukacji, Warszawa 2014, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-badanie-czytelnictwo-streszczenie.pdf [dostęp: 3.05.2017].

Raport z badań: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 roku*, Biblioteka Narodowa, http://www.bn.org.pl/download/document/1459845698.pdf [dostęp: 3.05.2017].

Rudzka A., *Czas w fantasy*, http://www.fahrenheit.net.pl/archiwum/fif_p1/36.html [dostęp: 23.05.2017].

Rybicka E., *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, Teksty Drugie, 2008, 4.

Rybicka E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2014.

Sawicki S., *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze. Studia*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992.

Sławiński J., *Przestrzeń w literaturze: elementarne rozróżnienia i wstępne oczywistości*, [w:] *Przestrzeń i literatura*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Ossolineum, Wrocław 1978.

Sławiński J., *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] *Teksty i teksty*, red. J. Sławiński, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2000.

Słownik terminów literackich, red. J. Sławiński, Ossolineum, Wrocław 2010.

Smuszkiewicz A., *Fantastyka w gimnazjum*, [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

Sobańska A., *Szkolne Śródziemie. Gra literacka*, Biblioteka w Szkole, 2015, 10.

Stetkiewicz L., *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę. Czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.

Szpytma C., *Rola architektury w tworzeniu aktywnego środowiska edukacji*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2016, 19, 1(73).

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.

Tolkien J.R.R., *Hobbit, czyli tam i z powrotem*, przekł. M. Skibniewska, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1997.
Tomkowski J., *Bestsellery i arcydzieła*, [w:] *Zamieszkać w Bibliotece*, red. J. Tomkowski, Wydawnictwo Dom na Wsi, Ossa 2004.
Tuan Yi-Fu, *Czas w przestrzeni doświadczalnej*, [w:] Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, przekł. A. Morawińska, PIW, Warszawa 1987.
Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, przekł. A. Morawińska, PIW, Warszawa 1987.
Tyszczyk A., *Interpretacja, sens i wartość*, [w:] *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. S. Sawicki, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.
Wartościowanie a edukacja polonistyczna, red. A. Janus-Sitarz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2008.
Włodarczyk J., *Architektura szkoły*, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 1992.
Wójcicka E., *Problemy współczesnych nastolatków w powieściach Marty Fox „Iza Anoreczka" i „Iza Buntowniczka"*, Język Polski w Liceum. Zeszyty Kieleckie, 2015/2016, 1.
Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne, [w:] *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, B. Myrdzik, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016.
Zasacka Z., *Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania*, Edukacja, 2012, 2.
Zawada I., *Przestrzeń edukacyjna klasy szkolnej*, Roczniki Pedagogiczne, 2013, 5, 2.

Lukáš Stárek
ORCID 0000-0002-6068-215X

Eliška Buchtová
ORCID 0000-0001-5430-2846

Univerzita Jana Amose Komesnského Praha
Czech Republic

INCLUSION IN KINDERGARTEN, WITH AN ASPECT ON SOCIAL DISADVANTAGE

ABSTRACT. Stárek Lukáš, Buchtová Eliška, *Inclusion in Kindergarten, with An Aspect on Social Disadvantage* [Inkluzja w przedszkolu: Kazus niekorzystnej sytuacji społecznej]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 311-334. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.19

Social disadvantage is a construct that captures various dimensions of social position, such as economic status, educational attainment, as well as ethnicity. There is considerable evidence that social disadvantage is associated with emotional and behavioural problems in children (Bergin & Bergin, 2015). Nowadays, the theme of inclusion is accurate hence the issue of social disadvantages is not topic just for the pedagogy and pedagogical workers. At the same level, the authors focus on social disadvantages children in kindergartens. A challenge for intervention includes that social disadvantage is often structural in nature and, as a result, is largely impervious to change. It has been found that much of the association of low family income with adverse child development is indirect, through more proximal processes such as parental mental health and the home environment, rather than direct. Therefore, it is crucial for pedagogical workers such as teacher, teacher assistants etc., to acknowledge the sensitivity of social disadvantages which a family can face to.
This chapter aims to highlights the issue of social disadvantages which can occur in kindergarten, with an emphasis on inclusion. By using the case studies the authors have found out how a status of a social disadvantage child influence a child and its family. Also, how this problematic is seen by pedagogical workers in chosen kindergarten.

Key words: case study, child, inclusion, kindergarten, preschool education, social disadvantage

Definitions

According to Felcmannová, Habrová et al. the social disadvantages are defined as:" …. a huge scale of reasons, not medical, which occur not in school but in natural social environment of a child, or in different life situa-

tions which are not connected with school".[1] Zíková et al.[2] define the social disadvantages as " … a moment, when a child has not enough possibility to fill its potential, due to long term problems with socio-economic situation in a family, or influence of risks factor on a child´s development, or influence of elements of socio-economic differences, and the risk of combinations of the listed risks above". More common definition Průcha, Walterová and Mareš[3] claim the social disadvantages are "… when one due to social hierarchy has restrict or harder conditions to get the social and material property". The term social disadvantages are also stated in the law, the *Act no.561/2004 Coll. On Preschool, Primary, Secondary, Higher and University Education* defines the social disadvantages as: "a) family environment with lower socio-culture state, with socio pathological risk, b) directed substitutional care or directed protective care, or c) a refugee wait to become a resident in the Czech Republic according to specific rules." More specific information defines *Public notice no. 27/2016 Coll. About education of pupils with specific needs and gifted pupils,* which states that social disadvantaged child is a child comes from family with low social status, where it does not get enough support in education. Often endangered by pathological issue, which come from substitutional care, protective care and refugees´ families.

According to listed definitions, the authors state that all social disadvantaged children have one similar character. All children, and their abilities and possibilities are negatively influenced by their family and social status of the family where they are brought up. Secondly, the social environment where the children live and grow up has significant influence on them. Also, the cultural status of family and its own history have incredible influence on social status of children in kindergarten, already.

The specific character of a social disadvantaged child in kindergarten

The age when a child starts to visit a kindergarten or children´s group is specific by its own dynamic. It is the age when a child starts to fully acknowledge the world around it, during this period the mental development is incredible. Therefore, the command for the best possible care in important. The kindergarten or children´s group become another part of developmental process of a child. Hence, work with children at this age should be acknowledged, consistent and patient. AS said before, the influence of environment is significant as well.

---

[1] L. Felcmannová, M. Habrová et al., *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*, Olomouc 2015, p. 9.

[2] T. Zíková et al., *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*, Plzeň 2011, p. 12.

[3] J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník,* Praha 2013, p. 6.

The attention of social disadvantaged children is slower, and often there is visual or hearing problem, or lower intellect. Those children have problem with orientation in new situation. The children with hearing handicap, have significantly worst phonetic acknowledge and phonetic hearing, which lead to future ability of correct reading. The correct reading is crucial part of speech development and psychic development of a child.[4]

The children who are social disadvantaged is important to get the thinking process right, specially the correct order of the thinking process. It is important to get from concrete operations, throughout the half-abstract, to full abstraction. In thinking characters authors include, puerility, emotion, recognition processes tend to be stereotype and rigidity. The theoretical presentation (i.e. mathematic) must be easy, short and have practical examples such as visual aid. The social disadvantaged children often have problems with concrete think and often depends on their speech development, but it depends on concrete situation. The children often have not development free will, they are emotional immature and too emotional. The over emotional acting is influenced by over reactivity, which is caused by not ability to control their emotions. It is typical for social disadvantaged children to have problems with attentions, short term attention. Their behaviour is instant without any visible evidence of deeper reasoning. Very common attribute is that a social disadvantages child is not living in primary family but many of other relatives. Also, the families often do not share the culture values or principles, the parents can have problems with language, which lead to problems with words capacity, problems with use of grammatical rules and lower language system understanding.[5]

"The speech development and communication depend mainly on family environment, whereas it depends on individual abilities such as intelligence, temperament, predispositions from parents. In family environment, where parents do not give to a child enough impulses to use speech the development of speech is slower. Usually, it can happen in families where parents do not have questions for a child, or where instead of reading a book together with a child parents use other impulses such as television or nowadays computer".[6] According to Zíková[7] "The communication in social disadvantaged families is more focused on concrete person, things or situations". Often is linked to family connection, very concrete and without use of abstraction. During use

[4] M. Bartoňová, I. Bytešníková, M. Vítková, *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*, Brno 2012.

[5] Ibidem.

[6] J. Průcha, S. Koťátková, *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*, Praha 2013, p. 42.

[7] T. Zíková et al., *Bedekr sociálním znevýhodněním*.

of this type of communication the key role plays facial expressions, gestures, direct sentences, commands, and restrictions.

In case of social-cultural differences the biggest issue is in a language barrier. "The issue is often in families, where parents do not speak by Czech language. The children in these families often use the mother language at home, whereas they are forced to use the second language in school. Therefore, this could cause problems in education process. The children do not understand to instruction at school, they can have problems to express their thoughts and overall, they can have problems with social interaction".[8] Vágnerová (2005) claims that for foreign children the interaction is society can be easier than for their parents. However, they could still have problems with vocabulary and correct using of grammatical rules. In the Czech Republic, the most disadvantaged group of children are Gypsy and Roma ethnic children. In social difference are included groups with different religion.[9]

The used methodology

The main aim of the research in this chapter, is to highlight the issue of social disadvantaged children and their status in the kindergarten. Another aim is to chart the pedagogical work done with chosen children. The part research´s questions are conducted in three main areas:

1. How often does the child visit the kindergarten and what frequency does the visits have in chosen group of children?
2. Are the support provisions used for social disadvantaged children in the kindergarten?
3. How does the cooperation between the kindergarten and the parents of social disadvantaged children work?
4. What is the view of parents or kindergarten on diagnosis of the child?

According to the aims of the research and asked questions the authors decided to use qualitative approach in the case studies. Mainly, because this approach allows detail research of chosen topic in its real context. Also, the qualitative approach describes the issue in its complexity. The case studies of each child from social disadvantaged environment let the authors to understand to specific life situation of social life not just children, but their families and pedagogical workers in the kindergarten.

The qualitative research was conducted in the kindergarten which is placed in small village with 700 habitats in Vysočina district. The kindergarten relates to a primary school. The capacity of the kindergarten is

[8] Z. Němec et al., *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*, Praha 2014, p. 31.
[9] T. Zíková et al., *Bedekr sociálním znevýhodněním*.

50 children and it is spilt in two classes. The firs class of the kindergarten is for younger children in the age of 2-4, there is 18 children. In the second class of the kindergarten is 15 children in the age of 5-7. The kindergarten visits 33 children, so the capacity is not filled. The kindergarten has been opened in 1969, since then many reconstructions were done. It is fully equipped, and it has own garden.

The kindergarten´s curriculum is fully focused on children´s interaction with the world around them and their lived reality. The children´s need and interests are highlighted. The core method is a play and the aim of the educational process is the maximum possible social, physical, and psychical development. The content and volume of educational process is accurate to children´s age, needs and possibilities. The kindergarten is supportive and completing the family upbringing throughout the professional process.

The characteristic of research method and the description of researched groups

The authors used in qualitative research many techniques such as case studies, observation, analysis of shared documentation, and semi-structured interview with pedagogical workers in the kindergarten.

Case studies. The case studies are usual method of a qualitative research which collects data from few subjects. The data are collected and compared together. The typical sign for case studies is very detailed and concrete description. The subject is observed and interviewed frequently, so the results are linked to wider picture. At the end is possible to do comparison or check the validity of results.[10] For purposes of this paper the observed areas were personal anamnesis, family and health anamnesis, schools´ and social anamnesis, and at the end the relationship between the kindergarten and family.

The Observation. The observation technique was chosen with the main aim to observe children with social disadvantages. Specially, to observe how they behave in group of children. Secondly, to observe how they react and cooperate with authorities and their family members, mainly siblings.

The analysis of shared documentations. The analysis of shared documentations has helped significantly to access detailed information, which are usually hard to access. Mainly, it helped to access old diagnosis and children´s drawings. The principal of the kindergarten has supervised the process of reading the shared documents, and she helped to the authors to orient in the documentations as well.

The chosen children. The authors have conducted the research with three children from described kindergarten above. The children were from the sec-

[10] J. Hendl, *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, Praha 2005.

ond class of the kindergarten in the age 5-7. Th children were recommended by the principal of the kindergarten, who knows the social environment where the children come from.

Semi-structured interview. The semi-structured interview has been designed to meet the aims of the research. By using the method of semi-structured interview, the authors have had the draft which they have followed, but they have had the possibility to individualize the interview according to the needs of participants. Also, the ability to react participants´ responses have played the key role in these interviews. Hence the interviews were done in the kindergarten the authors have had chance to compare the reality with respondents´ answers. The respondents have had chance to choose where the interviews will be conducted. The interviews took place in the office of pedagogical workers in the kindergarten, which had the view located to the playroom. **As respondents were chosen two teachers in the kindergarten and one teacher assistant,** who works directly with the children. All respondents know the children, work with them and design work material for them. Also, they know children´s family environment and they keep documentation about the children. The two teachers work in the kindergarten longer than 3 years and the teacher assistant works there longer than 1 year.

According to the sensitivity of the conducted research the ethic was considered more than one time. Therefore, the ethic provisions included not just sing of coyness, but it was about overall approach to the observe children and the respondents. The authors who have worked directly with children have been remaindered about the ethic, coyness and ethical work in the whole kindergarten. The core idea was rule by Jeřábek[11] "Being moral means to behave on the moral level… The moral responsibility is combination of sensitivity, considerateness and basic thinking process. This moral receptibility can be separate in those categories:

– responsibility to the observed object;
– responsibility to the science, and profession;
– responsibility to your funder and submitter of your research."

The authors, therefore, keep anonymity of the kindergarten and the village where the kindergarten is place. Also, the anonymity of the children is kept, so the authors have changed the names of the chosen children. The names of the classes are anonymised, as well. Overall, the authors have been responsible to the subjects, respondents and to their selves, also. Hence, the findings can be shared with the professionals in the educational field.

[11] H. Jeřábek, *Úvod do sociologického výzkumu*, Praha 1992, p. 78.

The findings and discussion

Tereza

Personal anamnesis. Tereza was born in January 2015. She lives and grows up in her family. Before she started visit the kindergarten, she was not involved in any of social groups organization. In the kindergarten she has adapted without problems. She does not need any co-players; she does not need friends to be able to play and have fun. However, the collective of the class do not involve her much, because of smell from cigarettes and some communicational problems.

Family anamnesis. Tereza comes from gypsy family which includes 7 members. The family lives in the same village as the kindergarten is. Tereza lives with her parents and 4 siblings. She is 5 years old and she is the second youngest member of her family. The significant influence on Tereza´s bringing up has her oldest sister, who regularly takes her to the kindergarten. The communication is a bit hard with her parents because they do not bring her to the kindergarten, and they do not share the information. According to these reasons, more detailed information such as family relationship, or wishes we do not have.

Health anamnesis. Tereza´s psycho-motorial development is significantly slower. She has problems with understanding to fluent speech and she cannot communicate with her peers. Therefore, the pedagogical workers in the kindergarten assume she has hearing problems. However, she has not visited a specialist, hence her parents are not able to do anything. Therefore, Tereza cannot hear the correct pronunciation and her pronunciation is different, so the communication is very difficult.

School anamnesis. Tereza does not fit in the class collective well, because of the smell from cigarettes and problems with communication. She is of the noisy children, who often do what they are not supposed to do. However, this is caused by the hearing problems and problems with understanding. Also, she is not working well in groups project and early mathematical skills. On the other hand, she is progressing in activities which involves easy motorial skills such as doing puzzles.

Tereza visit the kindergarten on regular schedule, without any problems. However, there are problems when she is not in the kindergarten. The parents are supposed to inform the kindergarten about her absence, but often the kindergarten know about the reason of her absence next day or even later. After few recommendations and questions about Tereza´s absence the parents answered, *"We are not paying it"*. The parents received on Tereza´s up bringing some social funds, which covers her attendance and other funds linked with

it. This example draws for us the picture about Tereza´s parents and their relationship to law and money. Tereza go to the kindergarten usually around 7:30am, and she stays there till 4pm.

Nowadays Tereza does not have any individual help, because her parents do not have any interest to visit a pedagogical-psychological office, where they would be able to get for Tereza an individual plan of education. However, the work with Tereza is very different from the work with her peers because she cannot concrete for long time and she does not understand to the instruction. While a groups project with other children and Tereza, the pedagogical workers are using several different ways to include her in the collective, and to support her skills and abilities.

One of the ways how to ensure that Tereza understand to the instruction is repetitive explanation of instruction. For example, the art activities, when the teacher gives exact instruction and Tereza needs to follow them. The best way is to place Tereza on the closest places to the teacher, so she can see what the teacher does and do it. Meanwhile children are working the teacher moderates their work. However, this make significant pressure on the teacher, who needs to be able to help other children. Both asked pedagogical workers have agreed that the teacher assistant would be a significant help.

Another problem which Tereza experience are her reactions to changes which can occur immediately. For example, the kindergarten restriction according to current situation with COVID-19. In normal situation children are raised to be independent so they bring their food by their selves or they make a table for them. Nowadays, they are waiting to be served by the teacher, thus Tereza´s problems with changes she has problems with respecting the new rules and she is not following them.

While working with Tereza the pedagogical workers in the kindergarten are using her well-developed sensitive motorial skills. Thus, they found that is good to give her some of those tasks such as work with scissors, drawing or sticking the papers together.

Tereza´s communication problems have significant influence on any diagnosis which should b done. She is 5 years old, whereas her diagnosis corresponds with diagnosis of 3 years old child. However, in other ways of diagnosis she is on the right track i.e. visual perception is well-developed and she is able to follow any instruction which she receive by visual way. However, her abilities and skills are mirroring her understanding, thus it has an important impact on her development.

One of Tereza´s teacher assumes, she could have a mental diagnosis. However, it is hard to support or negotiate that idea when a professional has not seen her. On the other, no one can say anything because in other areas of development she is very handy and clever.

Overall, Tereza´s is behind in many areas of development such as auditory area, speech, fundamental mathematical visualizations, and social skills. Thus, everything is influenced by her problems with understanding. For example, wile doing a task focused on orientation or tough motorial skills Tereza has problems to understand to the instructions. Therefore, the teacher often takes her hand and go throughout the details of each phase of the task. However, this slow the teacher and make it almost impossible for them to help the other children. Thus, the pedagogical workers mentioned again the need for a teacher assistant.

According to this, the principal of the kindergarten has decided to receive help from Temple for School III., which will start and she would like to ask for funding to be able to hire another teacher assistant, who would help in the whole kindergarten and especially to Tereza.

Social anamnesis. Tereza´s integration in class´ collective is complicated, thus her communication problems. Therefore, when classes are together i.e. at the kindergarten´s garden she is usually with younger children around age of 2, who are at the same level of communication as she is. However, she is older than them and she likes to lead them and take care of them. However, sometimes Tereza has problems with understanding and them she tends to be aggressive. Because of her communication problems the teachers cannot find who did what and it is hard to find solution. Therefore, she often plays alone, and her favourite activities are drawing of doing puzzles.

Cooperation between the kindergarten and parents. As said before Tereza is often brought to the kindergarten by her older sister. Therefore, the cooperation with parents is quite complicated between the kindergarten and Tereza´s parents. Sometimes the teachers try to contact them by messages send throughout Tereza´s sister. However, often they do not receive any answers from parents. The teachers have tried to use email communication, but they have not received any answers neither.

Each second Monday the kindergarten organizes the afternoon with parents. The parents can come to the kindergarten and play with their children or craft something what the teachers have prepared for them. However, Tereza´s parents have never come, and they have not used the opportunity.

The kindergarten is involved in supported program from The Government of Education and Physical Training called Templates for Schools II., which offers to schools finance for thematical meeting and cooperation with parents in the kindergarten, project days in the kindergarten or in other institutions. Tereza´s parents have not been involved in opportunities to meet experts such as professionals from pedagogical-psychological office, or logopaedic specialist, or paediatric professionals. Her parents do not have any interest in any extra activities organized by the kindergarten. It has happened

more than once, that her parents have not let Tereza to join any project days, because they fear funding and they do not know that it is paid from the templates. The kindergarten has informed Tereza´s parents more than once that the extra activities are paid, thus they are not charged for it. The kindergarten has informed than by email or sharing the information on the kindergarten´s notice board. However, reaction of the parents is still same, at the day of the activities Tereza do not come.

Retro perspective and perspective view. When Tereza started to visit the kindergarten she was not able to take care of her-self, she had problems with adaptation to new rules and to the new day system, she was not able to understand the authority of a teacher. She was not crying and had have problem with the change of environment.

The important and needed improvement has Tereza done because of teachers´ work and the influence of other children. Even of Tereza´s problem with communication and understanding, she has understood to the system of the kindergarten. Mainly, because the teachers have added repetitive rituals and systems, which she was able to learn and understand to them. The opinion of one of the teachers is that due to influence of other children, who were able to understand immediately Tereza was able to pick up on the rules and routines faster than without the impact of other children.

Tereza has undoubtedly improved in areas such as sensitive motorial skills, self-care and graphomotor skills. Mainly, the improvement is done because Tereza likes activities which involve these skills. Probably, she does not have many opportunities at home to draw, make puzzles etc. To the self-care children are led by the teachers every day.

In the future is significantly important to visit the specialist for diagnosis, thus when she understands to the instructions, she does not have any problems to finish a task.

Milan

Personal anamnesis. Milan was born in February 2013. Since he was born, he lives in his family with own mother and stepfather. In the class collective he is often dominant and aggressive, therefore he is not involved much because other children are not taking him in the collective. Milan cannot control his emotions.

Family anamnesis. Milan comes form family, which has 5 members. The family complete but with dysfunctional relationships. He lives with his stepfather, current boyfriends of his mother, his mother and two siblings, older sister who is 10 years old and youngers sister who is daughter of his stepfather and she is 3 years old. Family environment is unstable. His mother´s boyfriend cannot control his emotions and he is very aggressive and uncon-

trollable. Often Milan trash his older sister, climbs to the window and threats that he will jump out of it. Therefore, his mother has asked at the village office if they can provide her bars on the windows, thus she would be able to protect him. Milan´s father is unknow, the teachers in the kindergarten have not seen him, and even Milan is not talking about him.

Health anamnesis. Milan have ADHD and concentration disorder. He comes from social disadvantaged family and the family´s environment does not help him to develop normally. His parents receive social funds.

School anamnesis. Milan is one of the noisy children in the kindergarten, he cannot focus for longer time. He is aggressive and unkind to his classmates. Milan has an individual educational plan made by special pedagogist from pedagogical-psychological office. In the diagnosis he needs to work on areas linked with graphological skills, hearing and visual differencing throughout the logopaedic exercises, and emotional and social feelings. Milan has allocated a teacher assistant, who work with individually 30 minutes every day. Milan needs everlasting supervisor if the teacher leaves his he uses the situation. Milan is in pre-school class and he has one-year postponement to primary school.

Social anamnesis. Milan´s relationship to his peers is complicated. While activities he claims the attention by vulgarisms and jokes. Whether he does not like the given tasks he reacts negatively and start to be aggressive and angry. The relationship between him and his family is same as in the kindergarten. He does not respect the teacher authority at all. Milan is aggressive especially to his older sister; he fears his stepfather. It has even happened that in the anger incidents his has peed. However, it happened that he peed on purpose because he did not like something.

Milan has problems with the kindergarten´s attendance. The law says that the last of the kindergarten is compulsory, thus the parents need to fill the record of absence. Milan´s absences are not often due to illness, and if they are, they are apologized. However, there are days when Milan does not come to the kindergarten, the reasons are cold, cough and running nose or family reasons. The real reasons of absence the teachers do not know, but sometimes Milan slips from mouth that mother did not wake up, or she did not want to. It is not usual, but Milan has most records of absence from his class. This issue can make it difficult for Milan´s transfer to the primary school, where bigger number of absences can make it complicated for the whole educational process. The principal of the kindergarten has spoken with Milan´s mother and make her aware of his attendance issues. However, the reaction was not adequate and Milan´s mother answered that Milan has everything apologized. The kindergarten wants to transfer this information to Milan´s future primary schools, to make sure they are aware of his attendance issues. Mainly, because

Milan is not concentrated well and due to his diagnosis, the attendance issues can make the educational process difficult. Milan visits the kindergarten from 7am and leaves it after lunch. Originally, he slept in the kindergarten, but once he had a huge incident of anger and he hit the teachers. In the afternoon is in the kindergarten only one teacher, thus the kindergarten has agreed with Milan´s mother that he will not stay in there.

By the pedagogical-psychological office Milan has been diagnosed on the second level of supportive provision. Therefore, the pedagogical workers work with Milan according to the individual educational plan done by special pedagogist. Often work with Milan the teacher assistant and teacher. In the chosen kindergarten a teacher does the diagnosis at first, after they stick with individual educational plan and they work together with a child on the areas where the improvement needs to be done. After the diagnosis is done, the teacher explains everything concretely to the teacher assistant, who then works with the child individually. The areas of needed development are chosen by the teacher, whereas the concrete exercises and activities can the teacher assistant find and supplement according to the individual educational plan of each child. Very crucial is for each cooperation between a teacher and a teacher assistant to communicate and share the information well. Milan has often emotional problems which are not usual at this age. One of the reasons which affects Milan´s behaviour is unstable family environment, which often impact Milan´s behaviour in the kindergarten. The teachers think that Milan knows well that his family is social disadvantaged, thus he is often showing off the things which he does not have, or he is talking about experiences and actions which he have not experienced and he is lying. The teachers are trying to explain him that lying is not right, but Milan reacts aggressively, and he uses vulgarisms. When a child has an anger episode the teachers try to calm him down by diverse ways such as separate the child from the group, they sit to him and touch his spinal trying to make the eye contact. Also, they talk with the child throughout the situation and why they have reacted certain way. In Milan´s case this happens more than once in the week, but the way how to calm him down are not standardized. It has happened while the calming process that he has reacted aggressively, he has kicked the teacher. The teachers think that Milan is not use to physical contact such as hugs and caress. The pedagogical workers have agreed that Milan´s mother should visit with him a specialist and psychologist help and if this would not help, they are considering letting know the social-work office. Thus, they are worried that Milan is bullied by his stepfather. Milan prescription for the medication on his behaviour disorder. He takes pills lowering his hyperactivity. The kindergarten cannot give any medicaments, but Milan´s mother asked for it. However, the kindergarten has signed an agreement with Milan´s mother that she agrees

with giving the medicaments to her son by the teacher, and she is taking full responsibility for any complication which may arise.

The biological father is unknown thus, he does not visit the kindergarten. Also, the current partner of Milan´s mother is able to pick up him from the kindergarten, but he has picked up him from there just twice. It was visible that Milan was not sure if he can go with him. Therefore, the cooperation is mainly done between Milan´s mother and the kindergarten who usually pick up him. Also, she is the one who figures out any behaviour problems, it has happened more than once that she was asking for help with his behaviour. Also, the pedagogical-psychological office has given the recommendation to Milan´s mother that he should be placed in the Children Psychiatric Hospital in Opořany, but his mother was against the recommendation. However, Milan´s mother is available to help, kind and she is taking part in the kindergarten´s activities.

Milan is very smart, but he is unkind and lazy to do tasks which he should do. When the task is interesting for him he has not problems to do it and he enjoys it, and the results are according to his age and sometimes over it. However, it happens that he does not find it interesting, thus he does it but not precisely or he does not do it at all. In the attachments the reader can find examples of tasks, the first Milan has enjoyed and the second he has not enjoyed. Milan is very hand boy and especially in areas involve logical thinking such as mathematical skills and logical thinking, the tasks linked with these areas he enjoys most. Therefore, the teachers are trying to use his interested in these areas. However more frequent are any behavioural issues which the teachers need to discus with Milan, thus it is important to appreciate Milan´s work, when it is done correctly. It is crucial while figuring out any issues with Milan to let him calm down and then go throughout the conflict outside the class collective. It is important to let Milan built the sense of trust between him and the teachers. A working solution for Milan is support of the teacher assistant who is closer to Milan than the teachers.

Milan has not diverse educational plan and neither the assessments are different. However, he needs to have fixed rules, and no one can break them. For Milan is necessary to repeat which rules and norms are right and which not. While the group projects, is important to empower his concentration and his engagement in the collective and during the activity. The evaluation is done every day, whereas the bigger evaluation done with teacher and teacher assistant is done once per month. Also, once the week is cooperation between the kindergarten and Milan´s mother, when she is very interested in him progress and behaviour. For development in the kindergarten Milan use several materials such as Logopedarium – exercising of speech muscles which follow schema of logopaedic; for orientation in space – ICT Speaking is game; for so-

cial relationships – fixing the relationships in the collective; for graphomotor skills – Šimon´s papers, The School´s book of graphomotor skills, file Kytice; for concentration – ICT pairs, Beruška, Logikit, Logiko Primo, and at the end he use working sheet made by RVP PV. Because of use of all these materials and tools the pedagogical workers of the kindergarten can work fully on Milan´s development in all areas.

Retro perspective and perspective view. When Milan started to visit the kindergarten, he had huge behavioural problems and the teachers could not control him. However, after he visited specialist from the pedagogical-psychological office, who assigned him for the second level of supportive provision. Another significant step was the medication which he started to use to control his hyperactivity, Thus, the medication Milan is now able to focus on the activities which he does in the kindergarten.

The final impact has on Milan´s development the teachers and the teacher assistant who work with Milan on daily basis. They are trying to find way to ensure that Milan developing every day and that he is following the individual plan from the pedagogical-psychological office. Milan has made a significant improvement, from the start of his attendance in the kindergarten. He started visit the kindergarten when he was 5 years old, which was another complication in his inclusion in the kindergarten´s collective. The postponement of the begging of his primary school attendance, which helped Milan with the integration in the class collective, has shown to be a great decision. It has helped with keep up with the school reediness and stabilization of Milan´s behaviour, also.

In the future Milan should keep cooperating with the teacher assistant, who can support him and supervises him. Both asked teachers would like to convince Milan´s mother to visit the psychologist with Milan. Thus, the psychologist will be able to work with Milan on his emotional discourse. Also, the specialist will be able to help him to understand to his reaction in the stress situation.

Marcela

Personal anamnesis. Marcela was born in April 2014, she come from non-complete family, she lives with her mother and her grandmother. She is the only child in hr family. The family lives in the same village where the kindergarten is.

Family anamnesis. Marcela is the only child in her family, she lives with her mother and grandmother. From Marcela´s behaviour is obvious that she is raised up by two women, and that she is missing the man in her life. The teachers in the kindergarten hear from Marcela´s mother is can do it by her shelf, and that she does not need a man in her life. Marcela is spoiled by her

mother and she has everything what she wants. On the other hand, she is rough to her and sometimes even unkind. Marcela´s mother receive on her bringing up the social funds. The environment where Marcela comes from has a significant influence on her behaviour and her education. Marcela´s mother visited the special school; therefore, it is possible that she inherited lower intellect.

Health anamnesis. Marcela´s development is disharmonic. She has a hug problem with nose´s and neck´s tonsils, which do not allow her to pronounce correctly and in the future it could negatively influence her reading and writing skills. Marcela is intolerance for lactose; thus she needs to have special diet.

School anamnesis. Marcela has problems with understanding to instructions, and often she gives up a task because she does not feel the motivation. In the kindergarten she is the one who needs permanent attention. If the teacher does not give her the attention she starts to lie and anything to get the teachers´ attention. She is very sensitive to children better than her and she is trying to keep up with them. However, it is difficult for her.

Marcela´s knowledge is usual for her age, but it difficult for her to keep attention, or she does not understand to instructions or she does anything else. She has visited pedagogical-psychological office which has recommended postponement. She has also taken intelligence test. However, the results have been seen by the teachers. They assume that she has lower intelligence quotient.

Social anamnesis. In class collective Marcela is not a popular child. Thus, the children think she is not too smart. Also, they are bother by her lies and they recognize when she is lying because she is often flourish. She does not have many friends, but if she has some friends it is mainly because of new toy, which Marcela sometimes bring with her to the kindergarten. It happens that Marcela brings a new toy to the kindergarten, which she was previously talking about. Marcela is trying to be the teacher´s favour, she repeats sentence and begs for attention.

Marcela attends the kindergarten regularly, usually from 7am till the lunch time, she is not sleeping in the kindergarten after the lunch. Whether Marcela is missing her mother apologize her immediately. However, her mother is overprotective if Marcela has running nose is not coming to the kindergarten. On the other hand, Marcela´s mother needs to be informed about activities happing in the kindergarten. For example, from March till April the children were going to swimming lectures. Every child was going there, but Marcela´s mother was worried that Marcela would get cold thus, she has not applied her for the swimming lectures. The teachers tried to explain Marcela´s mother that after the lecture will be enough time for children to get them dry and that

they will have enough time to eat the snack. However, Marcela´s have not agreed. Marcela than was crying in the kindergarten because could not come with other. Her mother has told her that she will not go with other because she is often ill. Next days Marcela has come to the kindergarten and she has explained to everyone how bad is go for swimming in the winter, and that she will go to the swimming pool with her mother in the summer and even more often than other with the kindergarten. It is obvious that her mother has told her this to make her feel better. Therefore, the children in the kindergarten do not like Marcela because she has often something better than them and she is using to be flourish.

Marcela does not have supportive provision. She comes from social disadvantaged family and significant influence on her bringing up has her mother and grandmother. Marcela has by the pedagogical-psychological office recommended postponement and her mother has agreed with the recommendation. Therefore, she will be attending the kindergarten next year. During the morning circle, where children are sharing their story on a theme which is chosen by a teacher, Marcela has tendences to be the first child who will talk. Whether someone is the first she tends to stop them and the words or put her story in theirs. While working with her the teachers must give her a task when she will feel she is the important and needed. According to a teacher is hard to find the line when Marcela is able to work but the others are not jealous on her. In the class they are repeating some rituals, due to the teacher makes the children changing the task fairly. For example, the choice of a fairy tale before the children go to sleep. The teacher chooses one child´s temple (a picture), the chosen child chooses the fairy tale and next the one who has chosen the fairy tale choose the one who will choose the fairy tale. By doing this the children are alternating without any problems. Another method which the teacher in Marcela´s class use is the children yoga. Because the yoga is simply, and positions of animals are creative for children and they can make stories around it. The use of children´s yoga can be used for development of fantasy and imagination. It is important to let children enjoy the moment when they can play without any rules. The teacher is Marcela´s use dynamic and rhythmic exercises such as dance, while she let them jumps, scream and they feel her trust. This can help to children who are energic, whereas each of this exercise is finished with relaxation, group massage or breathing exercise. During the final relaxation children calm down. It is easier to do it with the final relaxation because children know that they very noisy and now it is time to calm down and start listen.

The cooperation with Marcela´s mother is not easy for the kindergarten´s teachers. It often happens that Marcela´s mother makes it harder for teachers to be fair and she make it harder for them educate children fairly. For exam-

ple, the kindergarten´s mascot the fox Eliška. Each child can take the fox for a weekend to home. Marcela was angry at the begging because she cannot take the fox to home, so her mother bought her the same fox. This is very unmoral for Marcela because she got what she wanted but the other children needed to wait. Marcela´s mother has often feelings that her daughter is the best and that she deserves everything. However, Marcela needs fixed rules. The kindergarten often communicates with Marcela´s grandmother, who is strict to her, whereas she does not want to figure anything with the teachers in the kindergarten. The position of social disadvantaged child is very worrying for Marcela´s mother who is trying to do everything to look like they are not socially disadvantaged.

Marcela is very purposeful child, she wants to be the best, thus she is trying to do everything to be the teachers´ favour. Often it happens that she is ahead in things which they do in the kindergarten the teachers know she have learnt it at home. However, it takes away from her the surprise moment and new interest. Even though, she is trying at home and she knows a lot of things, she is not clever and during spontaneous activities she often says some nonsense. Marcela is not a stupid child she is average child something is easy for her and something is harder. However, the activities where she needs to use logic are harder for her. Marcela has problems in logopaedic areas such as hiss syllables (such as s) and phone R and Ř. According to these problems she is visiting an external specialist who works with her each week. She is very good in sensitive motorial skills.

Retro perspective and perspective view. When Marcela started visit the kindergarten she looked like a normal child. During her adaptation she had small problems with changes, but later she liked the kindergarten. From the begging there were no problems with Marcela and her parents, so the teachers worked with her like with others. Marcela was not too competitive, but later and with the influence of both women she started to want to be the best. Nowadays, Marcela is starting the kindergarten with one-year postponement. The postponement year will help Marcela to focus on tasks, improve her speech, coordinate work with other children and she will learn to tolerate the others thus improve her social behaviour.

Comparison of collected data from the case studies

In a table n.o.1 are summarized data from fundamental areas of each case study. The table simplify and categorize collected data. Therefore, a reader can see the target group, which are included in the research.

Table 1

Comparison of collected data from the case studies

	Tereza	Milan	Marcela
Age	5	7	6
Family	seven members, gypsy technicity	five members, step-father	only child, lives with mother and grandmother
Health anamnesis	no diagnosis, assumptions about hearing disorder	ADHD, behaviour, and attention disorder	intolerance for lactose, problems with nose´s and neck´s tonsils
Social disadvantage	yes, different cultural environment	yes, dysfunctional family relationships	yes, she lives only with mother
Receiving the social funds	yes	yes	yes
The pedagogical workers	the principal of the kindergarten, the class teacher	the principal of the kindergarten, the class teacher, the teacher assistant	the principal of the kindergarten, the class teacher
Attendance	without problems, sleeps in the kindergarten	significant differences, not sleeping in the kindergarten	without problems, not sleeping in the kindergarten
Apologizes for missing	no information from parents	without problems	without problems
After school activities	without parents´ interest	partly they take part in the activities	attendance only with mother´s permitions and only in special occasions
Level of supportive plan	without any plan	the second level, made by pedagogical-psychological office	the first level, followed by the kidenergarten
Individual plan	without plan, but it would be helpful	yes	no
Teacher assistant	without but it would be significant help	yes	no
Postponement of primary school attendance	not yet	yes	yes

Sensitive motorial skills	usual for her age	low, not cooperating	usual for her age
Rough motorial skills	low	usual for his age	usual for her age
Visual perception and memory	usual for her age	usual for his age	with problems
Hearing skills and memory	very low	usual for his age	usual for her age
Graph motorial skills	usual for her age	low	with problems
Drawing kills	usual for her age	low	low
Speech	very low	usual for his age with little problems	with problems
Space perception	with problems	usual for his age	with problems
Time perception	with problems	usual for his age	usual for her age
Basic mathematical skills	significant problems	usual for his age	with problems
Social skills	significant problems	with problems	with problems
Play	depends on type of game, problems make didactic and social games	usual for his age, constructive games are better	usual for her age, problematic are social games
Selfcare and independency	usual for her age (problems with dressing up)	usual for his age	usual for her age
Teachers´ access to the child	individual care and rituals	strict rules	individual care
Method of work	according to thematical educational plan	according to thematical educational plan	according to thematical educational plan
Cooperation with family	complicated communication throughout older sister	usual, only with problems when is needed to over talk behavioural problems	complication, not good mother´s understanding
Visit of pedagogical-psychological office	no (without parents´ interest)	yes	yes

Source: the authors of the paper.

Results and final discussion

What is the attendance of a child in the kindergarten and how often does the child in the target group visit the kindergarten?

Thanks to documentation such as class book, attendance book and apologize papers, which the authors have change to see, the authors claims that the attendance is similar in the target groups. During interviews with teachers the questions has been answered. The main problems have been classified as problem with parents' responsibility and apologizes for missing. It is said in the law, that apologizes are compulsory only if the child is in the year of preschool education. Therefore, the main problem with attendance is falling on parents and not on children. In the conducted research (GAC, 2009) which was focused on attendance of social disadvantaged children in the primary school. The results have shown that the children´s missing is often caused by many diverse reasons such as parents´ irresponsibility, the parents´ unemployment, other responsibilities linked with life in different community. In conducted case studies Tereza´s parents do not feel any responsibility to apologize for her, Milan´s attendance is unfrequented, it depends on family´s situation. Marcela´s attendance is frequent; her mother apologizes her immediately. According to the teachers it depends on parents´ responsibility again. However, the teachers claim that frequent attendance is crucial for successful begging of school attendance.

Are for social disadvantaged children used supportive provisions in the kindergarten?

In the chosen kindergarten is for one child used supportive provision on the second level which was recommended by the pedagogical-psychological office. For the second child is prepared by the kindergarten the supportive provision on the first level, which aims to provide individual support while giving the instructions. Due to supportive provisions there is a teacher assistant who help while children are educated. Each child with supportive provisions has individual educational plan, which is key for successful educating process. Therefore, each teacher can than work with each child individual according to their needs and abilities. During the interviews was obvious that teachers know what hey are doing while preparing the individual plans and working with children.

How does the cooperation between the kindergarten and the parents of social disadvantaged children work?

Whether the authors look at the social disadvantaged children in the chosen kindergarten throughout the three chosen children, the authors find out

that the parents´ cooperation, communication and engagement is crucial. The parents influence by their opinions and relationships with teachers the children´s behaviour. However, the three case studies have shown that the communication with parents is complicated in social disadvantaged families. In Tereza´s case the parents were not interested in her education and they have not communicated and cooperate with the kindergarten. Milan´s parents were interested and able to cooperate with the kindergarten but only if it was about positive things. In the last case, Marcela´s mother have not cooperated with the kindergarten at all, sometimes Marcela´s mother has conflicts with the teachers. Even thought, the kindergarten organizes many activities, even just for parents, the social disadvantaged families in this research are not taking part.

What is the view of parents or kindergarten on diagnosis of the child?

In Tereza´s case the diagnosis is very hard, thus she cannot understand to the instruction. Also, it is obvious that she is not develop and supported at home. Milan has one-year postponement. Therefore, he is older in his class. His diagnosis is better than in previous years. He made significant progress when the pedagogical workers started to use the individual educational plan, which is made by the pedagogical-psychological office. Marcela is in the last pre-school year, but she has problems in many developmental areas, so the one-year postponement was recommended to her. It is obvious that a significant influence have on a child behaviour and schools´ results the parents´ attitude for example Marcela is trying at home, so she is ahead in the kindergarten. On the other hand, Tereza does not have at home many impulses.

According to the teachers it is crucial to work differently with the social disadvantaged children. It is important to keep the individual attitude to each child, use diverse method of work with children and keep the motivation high. Whether the authors conclude these three cases it is not just about integration of children but also about parents´ integration. If the parents´ feel good in the kindergarten and they respect teachers, they can develop the child. Even the special pedagogical attitudes are influence by the parents´ agreement or disagreement with chosen method.

Conclusion

The problematic of social disadvantaged children and compulsory pre-primary school year are actual theme not just for teachers in kindergartens. The aims of compulsory pre-primary school year are equalizing the developmental differences in children development, eliminate handicaps which they

bring from families and easier the beginning of primary schooling. The question is in which level these aims are completed. The children from the social disadvantaged families not always visit the kindergarten. The environment where they live is not always stimulating enough for the equal development. The kindergarten is place where they can get the potential, familiarize with many activities and rituals.

The important thought, support of children´s the development should be crucial for each teacher and teacher assistant. The idea that the development of each child is important for future career and building the basic for future educational process, cannot be taken away from children due to non-activity of their parents or social disadvantages. The limits in family's cooperation and communication cannot stop the pedagogical work and its influence on children´s development. Therefore, the pedagogical workers should offer friendly and partner´s attitude and work, which could change life of many children.

The main challenge is link families of children who visit the kindergarten and continue developing the idea of active family and child from social disadvantaged environment. Due to this attitude the next generation can be influence by this positive thinking. Thus, it can help to build next positive and engaging generation.

BIBLIOGRAPHY

Act No. 561/2004 Coll., On pre-school, primary, secondary, tertiary professional and other education (Education Act). *In: Collection of laws of the Czech Republic*.

Bartoňová M., Bytešníková I., Vítková M., *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*, Paido, Brno 2012.

Bergin Ch.C., Bergin D.A., *Child and Adolescent Development in Your Classroom*, Cengage Learning, Stamford 2015.

Blaštíková L., *Významné oblasti pozitivního klimatu školy v kontextu vybraných modelů*, Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, 2018, 8, 1, p. 25-41. Dostupné z: https://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/ll1801/_lll_1801_web_clanek2.pdf

Buchtová E.. *Speciálně pedagogické přístupy vybrané mateřské školy k dětem ze sociálně znevýhodněné rodiny,* Univerzita Jana Amose Komenského, Praha 2020 (Bakalářská práce).

Búgelová T., Lacková D., *Vzťah ku škole a školskej práci z pohľadu žiakov zo sociálne znevýhodněného prostredia z rómskéo etnika*, *Štúdie* zo *špeciálnej* pedagogiky/SpecialEducation Studies, 2017, 6, 1. Dostupné z: https://www.unipo.sk/public/media/26527/Studies%20in%20Special%20Education%202017,%20vol.%206,%20n.%201.pdf

Daly A., Ruxton S., Schuurman M., *Challenges to children's rights today: what do children think?* Council of Europe, Strasbourg 2016.

Danielsbacka M. et al., *Educational Test Scores among Adolescents in Three-Generational Households in 20 countries*, Finnish Yearbook of Population Research, 2017, 51.

Davies M., *Social Work with Children and Families*, Palgrave Macmillan, New York 2012.

Decree No. 27/2016 Coll., On the education of pupils with special educational needs and gifted pupils. *In: Collection of Laws of the Czech Republic*.

Felcmannová L., Habrová M. et al., *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2015.

GAC, *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit,* MŠMT, Praha 2009.

Haine-Schlagel R., Walsh N.E., *A review of parent participation engament in child and family mental health treatment*, Clinical Child and Family Psychology Review, 2015, 18.

Härkönen J., Bernardi F., Boertien D., *Family Dynamics and Child Outcomes: An Overview of Research and Open Questions*, European Journal of Population, 2017, 33(2).

Havlík R., Koťa J., *Sociologie výchovy a školy,* Portál, Praha 2011.

Hendl J., *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, Portál, Praha 2005.

Hotz V., Pantano J., *Strategic parenting, birth order, and school performance*, *Journal of Population Economics*, 2015, 28(4), October.

Hrbáčková K., Šafránková P.A., *Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež*, Sociální Pedagogika/Social Education, 2015, 3(2).

Jeřábek H., *Úvod do sociologického výzkumu,* Carolinum, Praha 1992.

Jeynes W.H., *A meta-analysis: the relationship between father involvement and student academic achievement*, Urban Education, 2015, 50.

Jurovičová D., Žáčková H., *Dysgrafie*, D&H, Josefov 2009.

Kaleja M. et al., *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami,* Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Ostrava 2014.

Kaleja M., *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*, Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Opava 2015.

Kaleja M., *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Ostrava 2014.

Kim S.W., Hill N.E., *Including fathers in the picture: a meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement*, Journal of Educational Psychology, 2015, 107.

Lee E.V., Burkam D.T., *Inequality at the starting gate. Social background differences in achievement as children begin school*, Institute of Economic Policy Institute, Washington 2002.

Leirman W., *Čtyři kultury ve vzdělávání – expert, inženýr, prorok, komunikátor*, Karolinum, Praha 1996.

Liba J., *Prozdravotná edukácia ako stratégia prevencie zdravotných a sociálnopatologických problémov u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodněného prostredia*, *Štúdie* zo *špeciálnej* pedagogiky/SpecialEducation Studies, 2019, 8, 2. Dostupné z: https://www.unipo.sk/public/media/26527/Studies%20in%20Special%20Education%202019,%20vol.%208,%20n.%202.pdf

Linhart J. et al., *Velký sociologický slovník*, Nakladatelství Karolinum, Praha 1996.

Matějů P., Večerník J., *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*, Academia, Praha 1998.

Matoušek O., Koláčková J., Kodymová P., *Sociální práce v praxi*, Portál, Praha 2010.

Mertin V., Gillernová I., *Psychologie pro učitelky mateřské školy,* Portál, Praha 2015.

Možný I., *Sociologie rodiny,* Sociologické nakladatelství, Praha 2002.

Němec J., Vojtová V., *Inkluzivní vzdělávání jako faktor socializace dětí se sociálním znevýhodněním*, [in:] *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils,* Eds. J. Němec, V. Vojtová, Paido, Brno 2009.

Němec Z. et al., *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*, Nová škola, Praha 2014.

Osborn A.F., *Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children*, Early Child Development and Care, 1990, 62.

Pavan R., *On the Production of Skills and the Birth-Order Effect*, The Journal of Human Resources, 2016. Dostupné z: http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=66ba935b-c27b-4ae8-b8cce78eaad9fc5c%40sessionmgr103

Předškolní klub Amálka příručka dobré praxe. Spolupráce s rodiči dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. (2016). Dostupné z: http://www.amalthea.cz/data/File/metodiky%20ke%20stazeni/PUBLIKACE_predskolni_klub_FINAL_nahled.pdf

Průcha J., Koťátková S., *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*, Portál, Praha 2013.

Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník,* Portál, Praha 2013.

Rabušicová M., Pol M., *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství*, Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, Pedagogika 46, Praha 1996.

Seifert M. et al., *Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole*, Národní ústav pro vzdělávání, Praha 2019.

Šmelová E., *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2006.

Šojdrová M. et al., Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení, 2014. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Rovny-pristup-ke-vzdelavani-v-CR-situace-a-dop/Rovny_pristup_ke_vzdelavani.pdf

Stárek L., *Definition of Substitute Family Care and Issues of the School Environment*, Journal of Education and Training Studies, 2020, 8, 9.

Stárek L., Klugerová J., Education of First Grade Pupils in Protection Topics in the Czech Republic – Central Europ, World Journal of Education, 2020, 10.

Svobodová R., *Role učitele, limity role, míchání rolí,* 2012. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANI-ROLI.html/

Vlach J., *Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání – Porovnání pohledu klientů a jejich vychovatelů*, Sociální pedagogika/Social Education, 2017, 5(2).

Vuorinen T., Sandberg A., Sheridan S., Williams P., *Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration*, Early Child Development and Care, 2014, 184.

Zíková T. et al., *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*, Západočeská univerzita, Plzeň 2011.

II. RECENZJE I NOTY

Piotr Zarzycki, *Modelowanie pojęć matematycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019, ss. 176

W 2019 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego ukazała się monografia Piotra Zarzyckiego, zatytułowana *Modelowanie pojęć matematycznych*, składająca się z czterech rozdziałów poprzedzonych wstępem. Pierwszy dotyczy pojęcia liczb, drugi – mierzenia, trzeci – funkcji, a czwarty – prawdopodobieństwa.

Przywołane pojęcia matematyczne prezentowane są w monografii równolegle w dwóch perspektywach: szkolnej oraz matematycznej, co, jak autor podkreśla we wstępie, powiązane jest z tym, że adresatami tej monografii są nauczyciele matematyki i studenci kierunków nauczycielskich oraz wykładowcy uczelni realizujących dydaktykę w zakresie zagadnień matematycznych. Dodam, że publikacja ta znajdzie uznanie także wśród osób zainteresowanych kształceniem w zakresie metodologii badań i statystyki. Szereg pojęć z obszaru tych dziedzin wiedzy ma oczywisty rodowód matematyczny lub logiczny. Co więcej, przyjęty w monografii tryb prezentacji treści podpowiada kolejność działań prowadzących do powstania i rozwinięcia pojęć kluczowych w metodologii badań.

Interesującym rozwiązaniem przyjętym w prezentowanej monografii jest czynienie odwołań do intuicyjności „przed-szkolnych" pojęć. Autor podjął przy tym wysiłek przeglądu podręczników do matematyki, także zagranicznych, przewidzianych na różnych szczeblach edukacji. Wysiłek ten zasługuje na uznanie, gdyż dostarcza poszerzonego materiału do rekonstrukcji szkolnych sposobów i treści modelowania pojęć matematycznych. Opisy i definicje zawarte w tych podręcznikach porównywane są z formalną wykładnią pojęć matematycznych, co pozwala śledzić kierunek i jakość odchyleń treści podręcznikowych. Autor zamieszcza też szereg cennych wskazówek dydaktycznych. Ma zresztą ku temu słuszne podstawy jako wieloletni dydaktyk matematyki w szkolnictwie podstawowym oraz w szkolnictwie wyższym.

Atrakcyjność monografii podnoszą uwagi Autora dotyczące podstawy programowej z matematyki oraz wprowadzanych do niej przekształceń. Ponadto, każdy rozdział zakończony jest propozycją zadań, które zalecane są do wykonania czytelnikowi, jak też jako propozycje do projektowania ćwiczeń dla uczniów i studentów. W grupie zadań znajdują się także bezpośrednie odesłania do litera-

tury krajowej i zagranicznej w celu rozszerzenia lektury prezentowanych zagadnień. Co więcej, Autor przywołuje wyniki ankiet, które prowadził wśród swoich studentów przed wprowadzeniem tematów realizowanych zajęć dydaktycznych, co dostarcza ilustracji pojęć, jakimi dysponują dorosłe osoby przed odbyciem akademickiego kursu z matematyki.

W projekcie modelowania pojęć matematycznych Autor korzysta z dobrze znanej w pedagogice koncepcji kształtowania się struktur poznawczych Jerome'ego Brunera. Koncepcja ta przewiduje powstawanie reprezentacji poznawczych, w toku współdziałania trzech systemów: enaktywnego, ikonicznego oraz symbolicznego. W pierwszym dominuje nabywanie wiedzy przez wykonywanie aktywności, tj. operacji fizycznych na obiektach, w drugim powstawanie reprezentacji umysłowych o określonej denotacji, w trzecim operowanie symbolami, tj. zmiennymi umożliwiającymi realizację operacji symbolicznych niezależnie od konkretnych obiektów, które tymi symbolami mogą być oznaczane. Temu modelowi kształtowania się reprezentacji umysłowych Autor przyporządkowuje system definicji, począwszy od potocznych definicji nazw matematycznych, które bazują na dotychczasowym pozaszkolnym doświadczeniu uczniów, poprzez definicje poglądowe oparte na obserwacji i demonstracjach, do definicji formalnych, czyli takich, które charakteryzują się już wysoką symbolizacją, a przez to zgeneralizowanym zakresem zastosowań.

Rozdział pierwszy monografii *Modelowanie pojęć matematycznych* poświęcony został liczbom. Uwagę czytelnika zwrócić może oczywiste, choć zarazem niezwykle użyteczne, modelowanie pojęcia liczby za pomocą *continuum*. Ma ono wprawdzie zasadnicze zastosowanie w przypadku liczb rzeczywistych, co Autor akcentuje, ale zarazem ułatwia odróżnianie tych liczb od liczb zespolonych oraz funkcji. Ten geometryczny zabieg nie należy do wyjątków w recenzowanej monografii. Liczne przykłady graficzne podnoszą walor dydaktyczny i poznawczy całej monografii. W rozdziale o liczbach zaakcentowane zostało rozróżnienie kardynalnego i porządkowego aspektu liczby. To pierwsze, ułatwia określenie różnic pomiędzy liczbami całkowitymi i wymiernymi, to drugie, znajduje zastosowanie w przybliżaniu, także studentom kierunków niematematycznych, idei mocy zbiorów, z jaką ci spotykać się mogą na zajęciach ze statystyki lub metodologii badań. Rozdział ten zawiera także opis użytecznych rozwiązań dydaktycznych, pomocnych w kształtowaniu takich m.in. pojęć, jak współmierność, stosunek części do całości i proporcje, które znajdują reprezentację właśnie w liczbach. Cenne są też podpowiedzi dydaktyczne przybliżające działania na liczbach ujemnych, rozwinięcie dziesiętne liczby i jego okresowość, czy też zagadnienie liczb zespolonych, w tym ich gausowskie ujęcie jako par liczb mające przecież fundamentalne konsekwencje dla algebry i geometrii.

Rozdział drugi poświęcony jest mierzeniu. Podobnie jak w rozdziale poprzednim, także i tu przybliżone zostają intuicyjne, poglądowe oraz formalne pojęcia matematyczne. Uwaga skoncentrowana jest jednak na trzech podstawowych zagadnieniach szkolnych związanych z miarą, tj. długości, polu oraz objętości. Warto zauważyć, że każde z tych zagadnień przygotowuje podstawę dla pojęcia wielowymiarowości, którym tak chętnie operuje się również w pedagogice.

Opis i przykłady zawarte w tym rozdziale przybliżają formalne pojęcia związane z miarą. Unaoczniają też kwestie stanowiące podstawę matematycznego myślenia, jak na przykład ta, że jednostka miary, poza tym że jest kluczowa w procesie mierzenia, to jest przede wszystkim konstruktem zależnym od możliwości użytkownika oraz oczekiwanej dokładności pomiaru. W związku z tym i ona musi podlegać racjonalnym regułom.

W omawianym rozdziale Autor zauważa braki w podręcznikowym uzasadnieniu uogólniania formuł matematycznych wykorzystywanych w mierzeniu. Zwykle bowiem, jak akcentuje, podręcznikowa wykładnia ogranicza się do miar w liczbach całkowitych, podczas gdy w prosty graficzny sposób można zabezpieczyć ewentualną niejasność powstającą w przypadku liczb niecałkowitych.

W treści tego rozdziału daje się też zauważyć utyskiwanie na ogólniejszą kwestię. Chodzi o uchybienia w zakresie korzystania z nazw podczas rozwijania pojęć matematycznych u uczniów. Dotyczy to na przykład oznaczania figury geometrycznej jednostką jej miary, czy mylenia kategorii logicznych polegającego na utożsamianiu obiektów geometrycznych ze zbiorami liczb będącymi ich reprezentacjami. Trudno przecenić czynione w tym zakresie uwagi Autora, gdyż poprawność językowa ma znaczenie dla powodzenia nie tylko procesu dydaktycznego, ale także dla adekwatnego posługiwania się pojęciami i minimalizowania ryzyka tzw. mylenia mapy z terytorium.

Te i inne uwagi czynione w tym rozdziale mogą mieć zastosowanie również w dydaktyce akademickiej. Tak jest w odniesieniu do zagadnień pomiaru i miary, jak również niedomiaru i nadmiaru. Warto też zauważyć, że to co w zakresie pojęciowym wydaje się banalne, może nieść ważne konsekwencje. Tak jest z poprawnym matematycznie pojęciem długości, które bardzo się przydaje w rozwijaniu racjonalnego pojęcia regresji nieliniowej i korelacji nieliniowej.

Rozdział trzeci poświęcony jest modelowaniu pojęcia funkcji, jej geometrycznych i algebraicznych reprezentacjach oraz istocie wyrażającej się w przyporządkowaniu elementów jednego zbioru elementom drugiego zbioru. Takie z kolei pojęcia, jak: zależność wartości jednej zmiennej od wartości innej, zmienność wartości jednej wielkości zachodząca wraz ze zmianą wartości drugiej wielkości są szczególnie popularne w środowisku osób prowadzących badania obserwacyjne lub przygotowujących się do nich. Mimo to, nieostrożne byłoby przyjmowanie, że każdemu ich użyciu towarzyszy świadomość nawiązywania do zagadnienia funkcji i zbiorów. Słusznie jest więc sięgnąć do trzeciego rozdziału, gdyż oferuje on zarys podstawy wykładni szkolnej i propozycje środków rozwijających przywołane pojęcia. Wśród proponowanych rozwiązań zaakcentowane zostały wykresy, grafy oraz tabele. Okazują się one pomocne w budowaniu podstawy umiejętności symbolizowania funkcji i wprowadzeniu jej algebraicznej postaci.

Funkcja, jej własności, ciągłość i różniczkowalność, to zdecydowanie podstawowe pojęcia matematyczne w modelowaniu procesów oraz ich dynamiki. Są niezbywalne również tam, gdzie próbuje się tworzyć reprezentacje jakichś wielkości. W związku z tym, korzystają z nich również studenci kierunków społecznych, kiedy mają do czynienia z teoriami pomiaru. Co więcej, pojęcia funkcji, jej ciągłości,

granicy, zbieżności i wreszcie całki wchodzą w skład podstawowej terminologii wykorzystywanej w toku nauczania teorii prawdopodobieństwa, z którą zaznajamiani są również studenci kierunków, na których naucza się statystyki.

Warto odnotować, że w rozdziale trzecim zwrócona została uwaga na towarzyszące rozwijaniu pojęcia funkcji kształtowanie się pojęć relacji, odwzorowywania i przekształcenia. Te z kolei służą nie tylko dalszemu nabywaniu wiedzy i umiejętności przewidzianych programem podstawowego wykształcenia w zakresie matematyki, ale także mogą być niezbędne w samodzielnym budowaniu racjonalnych konstrukcji myślowych, tworzeniu symbolizacji, czy w rozumieniu języka badań empirycznych.

Na osobną uwagę zasługuje idea zmiennej, którą, co oczywiste, również przedstawiono w omawianym rozdziale. Uczyniono to bez zbędnej narośli skojarzeń, jakie nierzadko przylegają do nazwy „zmienna". Została ona wprost zidentyfikowana z symbolizacją, co ułatwia uzmysłowienie sobie lub uczniom, że przydaje się nie tylko tam, gdzie zachodzi potrzeba sięgania po arytmetykę. Wprawdzie warunkiem rozumienia tej nazwy jest decentracja, ale to osiągnięcie poznawcze zazwyczaj towarzyszy już uczniom szkoły podstawowej.

W rozdziale o funkcjach Autor poświęca też uwagę zagadnieniom pominiętym w podstawie programowej z matematyki z roku 2017. Mowa między innymi o różnowartościowości funkcji oraz o funkcji odwrotnej. Podobnie zresztą jest ze wspomnianymi już całkami, dla których w monografii *Modelowanie pojęć matematycznych* przewidziany został cały podrozdział. Autor rekomenduje przy tym nauczanie całek pomimo braku dla nich miejsca w podstawie programowej, a jako powód podaje ich podstawowe znaczenie w obliczeniach dotyczących funkcji. Interesującym elementem rozdziału trzeciego jest zestawienie tych treści, które w zakresie jednej z funkcji elementarnych są przedmiotem dawnych i obecnych podręczników szkolnych. Ponadto, Autor zaprezentował w tym rozdziale ćwiczenia z wykorzystaniem aplikacji GeoGebra i Mathematica, popularnych instrumentów informatycznych w uczeniu się i nauczaniu matematyki, oraz podał propozycje rozwiązań dydaktycznych zwiększających efektywność pojmowania funkcji, jej nieciągłości, ciągłości oraz pochodnej.

Rozdział czwarty poświęcony został prawdopodobieństwu. Na jego wstępie Autor zauważa, że zgodnie z podstawą programową nauczanie prawdopodobieństwa i kombinatoryki przesunięte zostało do programu nauczania matematyki w szkole średniej. To zjawisko powinno niepokoić przynajmniej z tego powodu, że intuicje związane z szacowaniem niepewności – o tym przecież traktuje teoria prawdopodobieństwa – pojawiają się znacznie wcześniej w rozwoju poznawczym, niż ten odpowiadający wiekowi życia uczniów szkoły średniej, i co warto byłoby odpowiednio wcześnie wykorzystać. Marginalizowanie tych intuicji w nauczaniu matematyki skutkuje trudnościami w opanowywaniu istoty prawdopodobieństwa i podstaw racjonalnego myślenia. Oprócz propozycji ćwiczeń rozdział zawiera propozycje zajęć, w tym zajęć wprowadzających na poziomie szkoły podstawowej. Ponadto, Autor zamieszcza tu charakterystykę czterech koncepcji rozkładu materiału nauczania rachunku prawdopodobieństwa. Jedną z nich stanowi jego autorska. To niezwykle cenne dla każdego, kto jest zainte-

resowany projektowaniem uczenia się i nauczania tego działu matematyki, nie tylko w szkole średniej. Trudno nawet sobie wyobrazić, by programy studiów na kierunkach niematematycznych uwzględniające zajęcia ze statystyki mogły być efektywnie realizowane w zakresie tematów poświęconych wnioskowaniu statystycznemu bez solidnej podstawy z teorii prawdopodobieństwa. Autor monografii zdaje sobie sprawę z powagi przeszkody, jaką jest strach przed tym działem matematyki, dlatego we własnej koncepcji zajęć zaleca położenie nacisku na symulacje i doświadczenia, które poza tym, że działają oswajająco, pozwalają też pozbywać się błędnych intuicji, którymi skutkuje potoczne pojęcie prawdopodobieństwa. W rozdziale zaprezentowane zostały przykłady doświadczeń, w tym intrygujące zadanie Comte de Buffona z igłą rzucaną na płaszczyznę pokrytą równoległymi prostymi. Do prowadzenia symulacji Autor zaleca korzystanie z takich pomocy, jak przywołane już aplikacje GeoGebra, Mathematica, a poza nimi, Derive i Maple. Wiadomo jednak, że w zasięgu są również kalkulatory dostępne w innych aplikacjach, jak też program Excel z pakietu MS Office. Jeśli chodzi o treści nauczania, to narracja rozdziału czwartego prowadzona jest od klasycznej i frekwencyjnej, przez aksjomatyczną definicję prawdopodobieństwa, do koncepcji prawdopodobieństwa warunkowego. Wyraźnie też zaakcentowana została w tym rozdziale rola kombinatoryki w rozwijaniu symbolicznej reprezentacji prawdopodobieństwa.

Na tle publikacji poświęconych dydaktyce matematyki, prezentowana monografia wyróżnia się zakresem zagadnień, profilem ich ujęcia oraz formułą prezentacji. Wprawdzie brakuje jasnej informacji na temat klucza doboru pojęć, które są przedmiotem poszczególnych rozdziałów monografii, to jednak z powodów, o których pisałem wyżej, publikację tę trudno przecenić. Swoją drogą, może ona posłużyć za wzorzec publikacji poświęconych innym pojęciom matematycznym. Piotr Zarzycki zaprezentowaną tu monografią upomina się o fundament wiedzy matematycznej i matematycznego myślenia, będący warunkiem koniecznym rozumnego użytkowania terminów, za którymi stoją pojęcia matematyczne. Jestem przekonany, że bez spełnienia tego warunku komunikacja, także w środowiskach naukowców i profesjonalistów zajmujących się zagadnieniami kształcenia, edukacji i badań w tym zakresie, zagrożona jest nieporozumieniami oraz miałkością dyskusji, a w dalszej kolejności gubieniem horyzontu możliwych działań i ich efektów.

Sławomir Pasikowski
ORCID 0000-0002-0768-1596

Inetta Nowosad, Katarzyna Tomasik-Abdelsamie *Przedszkola w Niemczech. Między siłą tradycji a wyzwaniami przyszłości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2020, ss. 432

Książka Inetty Nowosad i Katarzyny Tomasik-Abdelsamie, zatytułowana *Przedszkola w Niemczech. Między siłą tradycji a wyzwaniami przyszłości*, wpisuje się w ważny nurt współczesnych badań pedagogiki porównawczej – rozwoju

i przemian wychowania przedszkolnego. Ten wczesny etap dziecięcej egzystencji stał się nośnym tematem dyskusji oświatowych na całym świecie, w których podkreśla się korzyści płynące z wysokiej jakości instytucjonalnej opieki przedszkolnej. Prowadzone międzynarodowe badania dowodzą, że programy uczenia się i wsparcia mają istotny wpływ na „rozwój kognitywno-językowy, społeczny i osobowościowy, a swoim oddziaływaniem sięgają wieku dorosłego człowieka" (s. 264). Autorki prezentowanej rozprawy, odwołując się do adekwatnie dobranych i prawidłowo przeanalizowanych, różnorodnych materiałów źródłowych (statystycznych, legislacyjnych, ustaw itp.), a także do najnowszej niemieckiej i angielskiej literatury przedmiotu, dokonały wieloaspektowej analizy systemów i problemów edukacji przedszkolnej w Niemczech w kontekście ich uwarunkowań historycznych, zmian społeczno-politycznych, kulturowych oraz przemian zachodzących we współczesnej polityce oświatowej. Monografia jest więc ważnym głosem nie tylko w dyskusji historyczno-pedagogicznej, ale także w komparatystyce pedagogicznej.

Autorki posiadają metodologiczne i merytoryczne kompetencje do holistycznego przedstawienia problematyki edukacji przedszkolnej w Niemczech. Prof. UZ dr hab. Inetta Nowosad jest kierowniczką Zakładu Pedagogiki Szkolnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą tematyki funkcjonowania szkoły – a szczególnie analizy procesów ukierunkowanych na optymalizację oświaty i wychowania w szkole i całym systemie edukacji. W bogatym dorobku naukowym tejże Autorki ważne miejsce zajmują pozycje z dziedziny pedagogiki porównawczej – również odnoszące się do niemieckiego systemu oświaty[1]. Dr Katarzyna Tomasik-Abdelsamie napisała dysertację doktorską pod kierunkiem prof. UZ dr hab. Inetty Nowosad na temat: „Wczesna opieka i edukacja dzieci w Niemczech. Stan aktualny i kierunki roz-

[1] Spośród bogatego dorobku naukowego z zakresu pedagogiki porównawczej Autorki należy wymienić m.in.: *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech: poszukiwania-konteksty-uwarunkowania*, Zielona Góra 2008; I. Nowosad, M. Błaszczyk, *Kształtowanie tajwańskiej tożsamości narodowej w polityce edukacyjnej Tajwanu*, „Edukacja Międzykulturowa" 2020, nr 1; *Przedszkola w debacie polityczno-oświatowej Niemiec. W stronę edukacji, opieki i wychowania*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2020, nr 48; *Erzieherln. Preschool teaching Staff in German gender equality policy*, „Journal of Gender and Power" 2019, nr 12; I. Nowosad, H. Malik, *Organizacja nauki języka polskiego w szkolnictwie publicznym Niemiec. Stan aktualny, problemy i perspektywy*, „Studia z Teorii Wychowania" 2018, nr 3; *Społeczno-kulturowe uwarunkowania demokratyzacji na Tajwanie*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja" 2018, nr 14; I. Nowosad, H. Malik, R. Socha, *Język polski w systemie szkolnictwa Niemiec. Wyzwania i problemy nauczycieli*, w: *Nauczyciel-przestrzeń-czas-szkoła (zadania, funkcje, role dawniej i dziś)*, red. M. Kabat, E. Pasteniak-Kobyłecka, Zielona Góra-Poznań, 2018; *Polityka edukacyjna Singapuru. Orientacja na jakość i efektywność*, w: *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, red. R, Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska, Kraków 2018; *Polityka autonomizacji szkół w Niemczech. Między siłą tradycji a potrzebą zmiany*, w: *Samorząd terytorialny w Polsce i w Niemczech. Struktury, aktorzy, działanie*, red. A. Jarosz, O. Kiec, Zielona Góra 2015; *System Edukacji w Niemczech*, w: *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Cech-Włodarczyk, Zielona Góra 2012; *Przemiany autonomii szkół publicznych w Europie*, w: *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Poznań-Kraków 2010; I. Nowosad, A. Sander, *Tendencje w powojennej polityce oświatowej Niemiec*, w: *Szkoła w Niemczech: rozwój, autonomia, środowisko*, red. I. Nowosad, A. Sander, Toruń 2009.

woju". Jest Ona pracowniczką pedagogiczną placówek Kuratorium ds. Edukacji i Sportu Miasta Monachium i Heidelbergu, specjalistką do spraw rozwoju i zapewniania jakości w placówkach przedszkolnych, zawodowo związaną z obszarem wychowania przedszkolnego w Polsce i w Niemczech. Jej zainteresowania badawcze dotyczą także polityki oświatowej Niemiec[2].

Analiza roli i znaczenia edukacji przedszkolnej została wpisana w debaty polityczno-oświatowe oraz konteksty społecznych i kulturowych zmian zachodzących w Niemczech, szczególnie w ostatnich dwudziestu latach. Pomimo bogatych historycznych tradycji edukacji przedszkolnej (pierwsze przedszkole zostało założone przez F.W. Fröbla w Bad Blankenburgu w 1840 r.), w Niemczech stosunkowo niedawno powróciła kwestia istotnego wpływu instytucjonalnego wychowania przedszkolnego nie tylko na jakość wyników edukacyjnych, ale także na całokształt życia dziecka.

Celem książki *Przedszkola w Niemczech. Między siłą tradycji a wyzwaniami przyszłości* jest – jak zauważają Autorki – „analiza znaczenia instytucji przedszkolnych we współczesnej debacie oświatowej Niemiec, a także poznanie ich organizacji i funkcjonowania, które podlegają intensywnym zmianom w odpowiedzi na nowe zapotrzebowanie" (s. 16). Do badań nad tak szerokim obszarem problemowym zostały zastosowane różne perspektywy metodologiczne: wertykalna, diachroniczna, chronologiczna oraz horyzontalna – synchroniczna i symultaniczna. Co istotne, szczególnie z punktu widzenia historyka wychowania, Autorki udowodniły, jak ważne są historyczne uwarunkowania rozwoju instytucji przedszkolnych, będące jednocześnie zasadniczym elementem w badaniach komparatystycznych.

Inetta Nowosad i Katarzyna Tomasik-Abdelsamie podkreślają, „historyczne aspekty rozwoju instytucji przedszkolnych stanowią podstawowy element w badaniach komparatystycznych – są punktem wyjścia do dalszych analiz" (s. 17). Pozwalają one bowiem ukazać rolę tradycji kulturowej (której siła podkreślona została już w tytule omawianej pracy) i dotychczasowe dokonania na gruncie analizowanego zagadnienia, a także są swoistym pomostem między przeszłością a teraźniejszością. Poznanie i rozumienie przeszłości stanowi bowiem istotny czynnik rozumienia i wnioskowania o teraźniejszości. Zgodnie zatem z tym założeniem, omawianą pracę otwiera rozdział: *Uwarunkowania społeczno-historyczne rozwoju przedszkoli*. Autorki podjęły się w nim charakterystyki historycznego konstytuowania się instytucji przedszkolnych w Niemczech i towarzyszącego im dyskursu społeczno-politycznego, konsekwentnie ukazując dynamikę opisywanych zjawisk: ich genezę, czynniki i uwarunkowania powstania, rozwój i przeobrażenia dokonujące się w różnych okresach funkcjonowania. Dokonane ustalenia usytuowane są w szerokim kontekście wydarzeń politycznych, społecznych i oświatowych danego okresu.

---

[2] Por. m.in.: K. Tomasik-Abdelsamie, *Współpraca nauczycieli szkoły z rodzicami w Niemczech*, „Edukacja i Dialog" 2016, nr 11/12; taż, *Rozwój kompetencji społecznych u dzieci w wieku przedszkolnym w obliczu kryzysu imigracyjnego w Niemczech*, „Edukacja i Dialog" 2016, nr 3/4; K. Tomasik, *Zapotrzebowanie społeczne na wczesne wsparcie edukacyjne dzieci w perspektywie europejskiej*, w: *Potencjał szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem*, red. I. Nowosad, E. Karmolińska-Jagodzik, Leszno 2013.

Na uwagę i podkreślenie zasługują historycznie uwarunkowane poszukiwania Autorek w temacie tworzenia fundamentów pod rozwój koncepcji instytucji opieki nad małym dzieckiem poza rodziną oraz zainteresowania dzieckiem i dzieciństwem (szczególnie wczesnym), jakie miały miejsce w Europie od oświecenia. Dzięki temu czytelnik uzyskuje wiedzę nie tylko z zakresu wiodącej problematyki, ale ponadto sytuuje ją w szerszym kontekście dokonujących się w przeszłości przemian gospodarczych, politycznych, społecznych, które na gruncie europejskim, ale i w Niemczech doprowadziły do utworzenia instytucji zajmujących się opieką i edukacją dzieci poza rodziną.

W opisywanym tu rozdziale pierwszym ukazana została w głównej mierze tradycja funkcjonowania instytucji opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym na terenie Niemiec, począwszy od przełomu XVIII i XIX wieku po czasy współczesne. W tej historycznej części, w sposób syntetyczny i wyczerpujący, Autorki dokonały opisu i charakterystyki rozwoju instytucji opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym na przestrzeni XIX i XX stulecia. Zaprezentowane zostały one w porządku chronologicznym, począwszy od pierwszych ochronek, przez działalność Friedricha Fröbla, rozwijającego się ruchu freblowskiego, koncepcji przedszkoli w okresie II Rzeszy i Republiki Weimarskiej, w reżimie III Rzeszy, okresu powojennego, w którym – z racji funkcjonowania dwóch państw powstały dwa różne modele instytucji przedszkolnych, aż po zjednoczenie Niemiec i nowe, wspólnotowe rozwiązania w tym obszarze. Dokonując analiz w kontekście dziejowym, Autorki ukazały ewolucję edukacji przedszkolnej i drogę, jaką pokonano do osiągnięcia i wypracowania współczesnej, publicznej koncepcji instytucji przedszkolnych na terenie Niemiec. Czytelnik odnajdzie tutaj wartościowe informacje nie tylko o szerokich uwarunkowaniach powstania i losach poszczególnych typów instytucji na przestrzeni badanego okresu, ale zasięg i liczebność placówek oraz liczbę dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, cele i zadania placówek przedszkolnych, wytyczne programowe, przykładowe programy nauczania i wychowania.

Zaprezentowane tu ustalenia badawcze zostały oparte na starannie dobranej, adekwatnej merytorycznie literaturze, co szczególnie warte podkreślenia, w znacznej mierze niemieckojęzycznej. Jednak stwierdzenie Autorek, iż „analizy w tej części wyprowadzone są z materiałów źródłowych, z tekstów pedagogów, którzy rozwijali wyobrażenie przedszkolnych form instytucjonalnych już w XIX wieku" (s. 19) jest pewnym nadużyciem, gdyż w rzeczywistości w zdecydowanej większości dokonują One analiz opracowań o charakterze historiograficznym, a nie tylko samych źródeł historycznych.

W rozdziale drugim, zatytułowanym *Edukacja przedszkolna w zdecentralizowanym systemie oświatowym Niemiec* Autorki skupiają się na współczesnym funkcjonowaniu niemieckich przedszkoli. Ukazują szczegółowo zasady ich organizacji w poszczególnych landach – 16 krajach związkowych, z których każdy ma własną konstytucję i szeroko zakrojoną autonomię, także w zakresie prowadzonej polityki oświatowej – w tym edukacji i opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym. Na organizację edukacji przedszkolnej na terenie Niemiec ma wpływ wielkość landu, jego sytuacja demograficzna, ekonomiczna, społeczna. Rodzi to sze-

roką różnorodność i odmienność instytucjonalnych form opieki nad dziećmi do szóstego roku życia w poszczególnych krajach związkowych, z którą – co należy podkreślić – Autorki bardzo dobrze sobie poradziły. Rozpoznając i szczegółowo charakteryzując poszczególne zasady rozwoju i funkcjonowania rozwiązań w zakresie edukacji przedszkolnej w poszczególnych krajach związkowych, stworzyły obraz edukacji przedszkolnej w całych Niemczech, ukazując ją jako istotny i kompletny obszar polityki państwa, zgodnej z przyjętą tam współcześnie misją zorientowaną na edukację.

Dokonane przez Autorki w rozdziale drugim ustalenia pochodzą z rzetelnie i wnikliwie dokonanych analiz raportów opracowanych przez Fundację Bertelsmanna z ostatnich dwóch dekad, a także materiałów odpowiednich ministerstw w poszczególnych landach. Zgromadzone i usystematyzowane problemowo informacje dotyczące przemian w instytucjach edukacji i opieki nad dziećmi do szóstego roku życia w krajach związkowych Niemiec Autorki uporządkowały i zaprezentowały w formie zagadnień, sprowadzając je do trzech zasadniczych obszarów: dostępności miejsc w instytucjach wczesnej edukacji i opieki – ukazującą liczbę dzieci będących pod opieką państwowych i prywatnych placówek, z uwzględnieniem dzieci migrantów oraz wychowanków o specjalnych potrzebach edukacyjnych; finansowania i inwestycji w obszarze wczesnej edukacji i opieki; wspierania i zapewnienia jakości usług pracy placówek wczesnej edukacji i opieki (na podstawie ewaluacji instytucji przedszkolnych), z uwzględnieniem danych dotyczących personelu, warunków pracy pedagogicznej i realizowanych programów edukacyjnych. Scharakteryzowano tu także ramy prawne funkcjonowania instytucji opieki i wychowania dziecka, zarówno na poziomie kraju, jak i w poszczególnych landach, wskazując na zadania tego typu instytucji (zarówno publicznych – komunalnych, jak i prywatnych, wyznaniowych), organy prowadzące, ich formy i typy (żłobki, przedszkola, domy dziecięce, placówki opieki dziennej, przedszkola zakładowe czy firmowe, instytucję mamy lub taty dziennego, a także inicjatywy rodzicielskie), zasady ich funkcjonowania i finansowania.

Przyjęty przez Autorki jednakowy, problemowy układ charakterystyki instytucji opieki przedszkolnej w poszczególnych landach nie tylko porządkuje treści, ale pozwala na łatwe dokonywanie porównań poszczególnych krajów związkowych. Ponadto, część zaprezentowanych w rozdziale drugim ustaleń zamieszczono w tabelach czy na czytelnych wykresach, które znacznie ułatwiają czytelnikowi odszukanie, zrozumienie oraz interpretację interesujących go danych.

Trzeci rozdział *Walory zdecentralizowanego systemu edukacji, wychowania i opieki w Niemczech* – jak zauważają Autorki – „pogłębia ujęcie synchroniczne" (s. 19). Ostatnią część opracowania poświęciły instytucjonalnemu funkcjonowaniu edukacji i opieki przedszkolnej w Niemczech. Ukazały przyczyny zachodzących zmian w ostatnim dwudziestoleciu w myśleniu o wczesnym etapie edukacji. Do najważniejszych czynników wpływających na rozwój systemu instytucji przedszkolnych zaliczyły zmiany społeczne i gospodarcze, m.in. spadek liczby urodzeń, imigrację oraz rosnące bezrobocie. Ponadto, Autorki słusznie wykazały momenty przełomowe w dyskusji oświatowo-politycznej nad wczesną edukacją, mianowicie: wyniki badań PISA (2000 r.) oraz rezolucję Konferencji Ministrów

ds. Młodzieży (2002 r.). Ustalenie ramowych celów edukacji przedszkolnej oraz ramowych planów kształcenia, w odwołaniu do niemieckich tradycji pedagogicznych (m.in. F.W. Fröbla, R. Steinera, R. Emilia), skutkowało opracowaniem przez wszystkie kraje związkowe planów kształcenia. Decentralizacja wpłynęła korzystnie na zróżnicowane opracowania i eksponowane treści merytorycznych w planach poszczególnych landów. Autorki, odwołując się do rzetelnie zinterpretowanych różnorodnych materiałów źródłowych, dokonały opisu poszczególnych elementów owych programów.

Ważną kwestią jest również analiza monachijskiego i berlińskiego modelu adaptacji dziecka, przy uściśleniu definicyjnym pojęcia adaptacji oraz określenia przebiegu gotowości do edukacji przedszkolnej. Pierwszy model opiera się na teorii przywiązania, opracowanej przez Johna Bowlby'ego. Autorki wnikliwie opisały elementy tegoż modelu, zwracając uwagę m.in. na czas trwania adaptacji, liczbę godzin spędzanych w placówce, budowanie więzi zaufania, etapy adaptacji. Model monachijski został osadzony na pedagogice Reggio Emilia, według którego dziecko współtworzy życie codzienne w przedszkolu. Składa się on z pięciu faz: przygotowawczej, zapoznania, bezpieczeństwa, zaufania oraz oceny i ewaluacji. Dokonana analiza w sposób syntetyczny daje Czytelnikowi obraz obydwu modeli adaptacji dziecka.

Kolejna część rozważań nad współczesnymi walorami zdecentralizowanej edukacji przedszkolnej w Niemczech została poświęcona wybranym koncepcjom pedagogicznym. Autorki, w odwołaniu do literatury przedmiotu i wybranych źródeł, w sposób spójny i logiczny scharakteryzowały różne pedagogiczne koncepcje wykorzystane w placówkach przedszkolnych, m.in.: przedszkole bazujące na podejściu sytuacyjnym, montessoriańskie, freblowskie, waldorfskie, przedszkole bazujące na pedagogice Reggio Emilia, przedszkole leśne, przedszkole bazujące na koncepcji pracy otwartej, przedszkole freinetowskie, przedszkole w podejściu systemowym, przedszkole Kneippa, przedszkole bazujące na koncepcji pedagogicznej Emmi Pikler.

Kwestią bezsprzecznie związaną z edukacją przedszkolną jest postać nauczyciela. I właśnie kadrze pedagogicznej przedszkolnej Autorki poświęciły kolejną część swoich rozważań. Przedstawiły, w szerokim kontekście zmian społeczno-politycznych, przyczyny feminizacji tego zawodu, odwołując się do najnowszej literatury przedmiotu, wskazały na historyczne uwarunkowania zmian w koncepcji edukacji przedszkolnej, a także na legislacyjne podstawy zawodu oraz zróżnicowany charakter kształcenia zawodowego w poszczególnych krajach związkowych. Z tą problematyką bezpośrednio koresponduje kolejny podrozdział podejmujący kwestie zarządzania różnorodnością i polityką równości płci. Autorki, podobnie jak we wcześniejszych analizach, odwołały się do najnowszych danych, w tym przypadku dotyczących zatrudnienia mężczyzn w placówkach przedszkolnych oraz znaczenia i roli płci w przedszkolu.

Następnym istotnym problemem współczesnej edukacji przedszkolnej w Niemczech jest, jak trafnie zauważyły Autorki, wielokulturowość przedszkoli. „Integracja dzieci o odmiennych podstawach kulturowych stanowi jeden z głównych tematów aktualnej dyskusji oświatowo-politycznej Niemiec" (s. 347), u podłoża którego

znajduje się wiele różnorodnych zmian społeczno-politycznych. Rozwijanie kompetencji międzykulturowych stało się więc ważnym celem, realizowanym już od wczesnych etapów edukacji we współpracy z organami prowadzącymi, rodzicami itp. Autorki, na podstawie najnowszych danych, przedstawiły w odpowiedni sposób kwestię wielokulturowości na wczesnym etapie edukacji.

Ostatnie rozważania odnoszące się do walorów zdecentralizowanej edukacji przedszkolnej w Niemczech dotyczą priorytetu jakości. Autorki, mając świadomość, jak ważna merytorycznie jest trwająca debata oświatowo-polityczna, na zakończenie swoich rozważań omówiły wybrane programy realizowane w różnych krajach związkowych, mające na celu polepszenie jakości edukacji przedszkolnej, m.in. „Narodowa inicjatywa poprawy jakości w systemie opieki dziennej nad dzieckiem", program „Sprach-Kitas", program „KitaPlus", projekt BiSS, program „Jakość w miejscu", projekt po nazwą „Mężczyźni i kobiety w placówkach opieki i edukacji dla dzieci do szóstego roku życia", projekt „Silne sieci wsparcia rodziców z rodzin uchodźczych".

Podsumowując, należy stwierdzić, iż Inetta Nowosad i Katarzyna Tomasik -Abdelsamie w książce zatytułowanej *Przedszkola w Niemczech. Między siłą tradycji a wyzwaniami przyszłości* podjęły wiele istotnych kwestii związanych z edukacją przedszkolną w Niemczech, zaniedbanym do niedawna obszarem oświatowym. Dokonały nie tylko rekonstrukcji systemowego funkcjonowania placówek, z odwołaniem do korzeni historycznych, ale także pokazały, co cenne z naszego rodzimego punktu widzenia, walory decentralizacji edukacji przedszkolnej. Tak szeroko przyjęta perspektywa badawcza konotuje zróżnicowane grono odbiorców: od nauczycieli przedszkoli, studentów, przez historyków i teoretyków wychowania, po polityków i działaczy oświatowych.

Niniejsza monografia stanowi niewątpliwie cenny materiał nie tylko dla historyków wychowania. Znana jest rodzima literatura poświęcona niemieckim pedagogom (m.in. F.W. Fröbel, R. Steiner)[3], jednak z naszej perspektywy (obie autorki recenzji są historyczkami wychowania) książka Inetty Nowosad i Katarzyny Tomasik-Abdelsamie pt. *Przedszkola w Niemczech. Między siłą tradycji a wyzwaniami przyszłości* – co należy podkreślić – pokazuje zakorzenienie współ-

[3] Por. m.in.: K. Kuwiczyńska, *Dziecinne ogrody, nowa metoda wychowania i nauczania Fryderyka Froebla*, Drezno 1864; W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978; B. Bilewicz-Kuźnia, *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi wg założeń pedagogicznych Froebla*, Lublin 2014; taż, *Renesans poglądów pedagogicznych Friedricha Froebla w wychowaniu przedszkolnym XXI wieku – badania w działaniu,* w: *Dziecko i dzieciństwo. Wybrane konteksty badań*, M. Nawrot-Borowska, D. Zajac red., Bydgoszcz 2017; S. Kustosz, *Dar kreatywności – wykorzystanie pedagogiki F. Froebla w edukacji małego dziecka*, „Prima Educatione" 2019; K. Małek, *Teatrzyki – wielka księga inspiracji. Propozycje animacji teatralnych i zabaw w oparciu o pedagogikę F. Froebla*, Lublin 2016; B. Bilewicz-Kuźnia, S. Kustosz, K. Małek, *Program Wychowania Przedszkolnego Dar Zabawy*, Lublin 2017; B. Śliwierski, *Nowatorski powrót przedszkolnej freblówki*, „Bliżej Przedszkola" 2015, nr 9; M. Baranowska, P. Fiktus, *Rudolf Steiner o wolności człowieka*, „Kultura i Edukacja" 2017, nr 3; M. Głażewski, *Edukacja wieloraka w szkole Steinerowskiej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna" 2013, nr 2; F. Jaffke, *Zabawa i praca w przedszkolu waldorfskim*, Warszawa 1992; B. Kowalewska, *Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych. Propozycja alternatywnej kultury wychowania w domu, przedszkolu i żłobku*, Kraków 2011.

czesnych przemian zachodzących w Niemczech w tradycji kształtowania się wychowania przedszkolnego na tych terenach. Daje to obraz pewnych całościowych przemian i ich przyczyn oraz skutków dla edukacji przedszkolnej. Nowatorstwo i oryginalność monografii sprawia, że może stać się ona podstawą do dalszych badań komparatystycznych nad rozwojem edukacji przedszkolnej w Europie.

Katarzyna Kabacińska-Łuczak
ORCID 0000-0001-8098-3403

Monika Nawrot-Borowska
ORCID 0000-0003-1933-0563

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Międzynarodowej Letniej Szkoły "International Summer School: Scientific excellence – origins, research, results"

26-30 października 2020 roku (online)

26-30 października 2020 roku odbyła się Międzynarodowa Letnia Szkoła dla doktorantów: *International Summer School: Scientific excellence – origins, research, results*, zorganizowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych, wspólnie z Wydziałem Nauk Politycznych i Dziennikarstwa, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, poświęcona źródłom i rezultatom doskonałości naukowej oraz metodologii badań nauk społecznych. Inicjatorką i główną koordynatorką projektu, a jednocześnie przewodniczącą komitetu naukowego była prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, Prodziekan ds. studiów doktoranckich i współpracy międzynarodowej na Wydziale Studiów Edukacyjnych. W organizację przedsięwzięcia zaangażowali się m.in. dr hab. prof. UAM Michał Klichowski, dr Bartosz Hordecki, dr hab. prof. UAM Paulina Pospieszna, dr hab. prof. UAM Tomasz R. Szymczyński, dr Marcin Gierczyk oraz dr Anna Sakson-Boulet, a całość inicjatywy wspierali Dziekani obydwu Wydziałów: prof. dr. hab. Agnieszka Cybal-Michalska oraz prof. dr hab. Andrzej Stelmach.

Z założenia spotkanie mistrzów-profesorów z uczniami-doktorantami miało odbyć się w formule stacjonarnej w uniwersyteckim ośrodku z bazą noclegową i salami wykładowymi, niemniej utrzymujące się zagrożenie epidemiczne COVID-19 zmusiło organizatorów do podjęcia decyzji o przesunięciu terminu spotkania na październik 2020 r. oraz zmianie formuły jego realizacji na tryb zdalny, co w efekcie okazało się wymagającym wyzwaniem, chociażby z uwagi na różnice w strefach czasowych (wykładowcy biorący udział w szkole pochodzili z różnych kontynentów) czy też samą ideę szkoły letniej, która nie jest zwyczajną konferencją, lecz przestrzenią do naukowych dyskusji, merytorycznych debat, budowania sieci kontaktów (naukowy networking), włączania młodych badaczy w struktury międzynarodowej sieci badawczej i do wymiany akademickich doświadczeń.

Zaproszenie do wygłoszenia gościnnych wykładów plenarnych i przeprowadzenia autorskich warsztatów metodologicznych przyjęli profesorowie z renomowanych zagranicznych ośrodków naukowych, jak m.in. Oxford University, University of Birmingham, National Chengchi University Taiwan, Freie Universität Berlin, czy Saint Louis University USA oraz pracownicy naukowi Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Program 5-dniowego spotkania obejmował dodatkowo konsultacje indywidualne z profesorami oraz trzy panele doktorantów. W wydarzeniu wzięło udział ponad 50 doktorantów – reprezentantów dyscyplin wchodzących w obszar nauk społecznych: pedagogiki, politologii, psychologii, kognitywistyki, geografii społecznej i prawa. Do spotkania dołączyli także profesorowie z Komisji ds. Współpracy Międzynarodowej KNP Polskiej Akademii Nauk oraz sześcioro doktorantów z Oxfordu, zarekomendowanych przez prof. Paulinę Kewes (Jesus College and Faculty of English Language and Literature, University of Oxford). Projekt został sfinansowany z grantu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju.

W poniedziałek 26 października wydarzenie zainaugurowała Rektor UAM prof. dr hab. Bogumiła Kaniewska, witając zaproszonych gości oraz wyrażając nadzieję, że Międzynarodowa Szkoła Letnia będzie nie tylko płaszczyzną inspirujących i merytorycznych obrad, ale także początkiem naukowo-akademickich przyjaźni. Następnie podczas sesji otwierającej kolejno głos zabrali: Prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, Prodziekan Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa prof. dr hab. Robert Kmieciak, Prorektor kierujący Szkołą Doktorską UAM prof. dr hab. Przemysław Wojtaszek, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska oraz Dziekan Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa prof. dr hab. Andrzej Stelmach.

Po oficjalnym otwarciu moderatorzy pierwszej sesji plenarnej prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik i dr Marcin Gierczyk poprosili o zabranie głosu pierwszego z zaproszonych prelegentów, prof. Christopha Wulfa z Freie Universitat Berlin, który wygłosił wykład: *Education as Human Knowledge in the Anthropocene. Transition Through Mimesis and Rituals.* Następnie prof. Paulina Kewes z Oxford University w swoim wystąpieniu *Interdisciplinary research: opportunities and challenges* omówiła korzyści płynące z prowadzenia badań interdyscyplinarnych, jak również wskazała na wyzwania, z którymi mierzy się badacz realizujący badania z pogranicza dyscyplin naukowych. Pierwszą sesję wykładów plenarnych zakończył wykład gościnny dr. Toma Harrisona z University of Birmingham: *Alleviating Online Harms Through Character Education.* W drugiej sesji plenarnej, moderowanej przez dr hab. Prof. UAM Paulinę Pospieszną i prof. dr. hab. Roberta Kmieciaka, wystąpiła dr Susann Worschech z European University Viadrina, która w wykładzie: *Using Social Network Analysis (SNA) in Social Sciences* zapoznała uczestników wydarzenia z możliwością implementacji metody analizy sieciowej w badaniach społecznych. Pierwszy dzień obrad zakończyły konsultacje doktorantów z zagranicznymi gośćmi: dr. Tomem Harrisonem, prof. Christophem Wulfem i dr. Felixem Kravatzkem.

Kolejnego dnia, we wtorek sesję plenarną, moderowaną przez dr hab. prof. UAM Paulinę Pospieszną i dr. hab. prof. UAM Michała Klichowskiego, otworzył wykład dr. Félixa Krawatzka: *Focus Groups and Qualitative Data Analysis in Social Sciences* dotyczący metodologii badań fokusowych i jakościowej analizy danych w naukach społecznych. Następnie prof. dr hab. Zbyszko Melosik w swoim wystąpieniu: *Identity of researcher: between traditional status and unstable evaluation* opowiedział o tożsamości współczesnego badacza, a dr Krzysztof Brzeziński w: *Embarking on a research project: my PhD in economic theory* przedstawił doktorantom proces tworzenia projektu badawczego na przykładzie w*łasnej dysertacji doktorskiej z teorii ekonomii.* W dalszej części sesji plenarnej prof. dr hab. Andrzej Stelmach wygłosił wykład *Political systems and methodology of their research,* którego tematyka koncentrowała się wokół metodologii badań systemów politycznych. Z kolei *w* ostatnim wystąpieniu: *The Use of Comparative Education Methods – the selected case studies* prof. dr hab. Tomasz Gmerek omówił metody pedagogiki porównawczej opartej na wybranych studiach przypadków.

Po części wykładów plenarnych dr hab. prof. UAM Paulina Pospieszna przeprowadziła warsztat *Writing and publishing in international peer-review journals and publishing houses* z publikowania w czasopismach i wydawnictwach zagranicznych. Prowadząca udzieliła doktorantom wskazówek, jak zmaksymalizować swoje szanse na publikację wyników projektu badawczego w czasopiśmie o zasięgu międzynarodowym. Drugiego dnia szkoły letniej doktoranci także mieli możliwość skonsultowania przygotowywanych projektów badawczych, tym razem z innymi badaczami: prof. Pauliną Kewes, dr Susan Worschech i dr. Krzysztofem Brzezińskim. Podczas indywidualnych spotkań zainteresowani doktoranci mogli przedstawić w pigułce obszar swoich naukowych pasji, poddać merytorycznej ocenie projekt naukowy stanowiący fundament rozprawy doktorskiej, a przede wszystkim przedyskutować wątpliwości związane z metodologią zaplanowanego postępowania badawczego.

Trzeci dzień szkoły letniej zainaugurowali moderatorzy pierwszej tego dnia sesji plenarnej – dr Anna Sakson-Boulet i dr Bartosz Hordecki. Jako pierwszy wykład wygłosił prof. Ian Gaad: *The ‚History of the Book': thinking about books and the people who make them, sell them, and read them,* który wzbudził w doktorantach refleksję nad historią i losem tradycyjnych książek. Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych, prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska w swoim wystąpieniu *In the grip of science – about the way of creating a scientific workshop* opowiedziała o budowaniu warsztatu naukowego badacza. Następnie dr hab. prof. DSW Dorota Gołębniak w wykładzie *Ethnographic oriented action research in academic teacher education: ideas, states, practices* odniosła się do idei, strategii i praktyk w etnograficznie zorientowanych badaniach w działaniu w akademickiej edukacji nauczycieli. Sesję wykładów zakończyło wystąpienie dr. Jaremy Drozdowicza: *School and cultural assimilation. Dimensions of assimilation politics in Education,* które przybliżyło doktorantom tematykę polityki asymilacyjnej w edukacji.

W drugiej sesji plenarnej, moderowanej przez dr. hab. prof. UAM Tomasza R. Szymczyńskiego i dr. Bartosza Hordeckiego, prof. Filippo Marsili wygłosił re-

ferat: *Heaven is Empty: Ethnocentrism, Cultural Projections and the Study of China in the West.* Podobnie jak podczas wcześniejszych dni wydarzenia, po zakończonym wykładzie zainteresowani doktoranci mogli odbyć indywidualną konsultację z prof. Filippem Marsilim, aby omówić koncepcję metodologiczną przygotowywanego projektu badawczego.

Czwartkową sesję plenarną otworzył wykład dr. hab. prof. UAM Radosława Fiedlera *Perceptions and Misperceptions in decision-making processes. USA-Iran as a case study.* Kolejny prelegent, prof. Juan Loius Fuentes z Complutense University of Madrid w Hiszpanii w wystąpieniu *Academic writing for educational researchers* omówił proces tworzenia publikacji i zwrócił szczególną uwagę na trzy jego kluczowe etapy: planowanie, pisanie i recenzję. Po części wykładowej doktoranci wzięli udział w warsztatach metodologicznych. Pierwszy dwuczęściowy warsztat *Introduction to Survey Research (including Survey Experiments) in Social Sciences* przygotowany przez Annę-Lenę Honig i dr. Christiana Gläßel wprowadził doktorantów w problematykę badań ankietowych. Kolejny z warsztatów *Towards methodology of translation in social science*, autorstwa dr. hab. prof. UAM Tomasza R. Szymczyńskiego, dr. Bartosza Hordeckiego i dr Anny Sakson-Boulet, dotyczył rozwijającej się metodologii przekładu w naukach społecznych. Podczas ostatniego warsztatu dr Marcin Gierczyk z Uniwersytetu Śląskiego zapoznał doktorantów z tematyką *problem-based supervision.* Czwarty dzień szkoły letniej zakończyły konsultacje z prof. Juanem Loiusem Fuentesem.

W piątek doktoranci wysłuchali ostatniego wykładu w sesji plenarnej. W wystąpieniu: *The Passage West? Transference of Meaning in a Global World* prof. Kai Marschal z National Cheng Chi University na Tajwanie opowiedział uczestnikom o transmisji znaczeń w globalnym świecie. Następnie doktoranci mieli możliwość konsultacji projektu badawczego z zagranicznymi gośćmi: prof. Kai Marschalem, Anną-Leną Honig i dr. Christianem Gläßel.

Program ostatniego dnia letniej szkoły wypełniły przede wszystkim wystąpienia doktorantów, które zaplanowano w trzech panelach, zarówno anglo- jak i polskojęzycznych. Wykład wprowadzający *Social constructions of university rankings* w pierwszym panelu wygłosiła prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik. Następnie doktoranci zaprezentowali referaty w języku angielskim dotyczące przygotowywanych przez siebie projektów badawczych: Jakub Adamczewski – *Great Teachers, Great Schools. A short story about Finnish educational excellence*; Piotr Baranowski – *Meta-systemic transformation model – complexity in international relations and beyond*; Agata Trębacz – *Children with speech sound disorders in the classroom setting. Peer relationships and literacy skills as the important areas of specific support*; Beata Iwanicka – *Experiencing motherhood in the narratives of women with impaired hearing*; Natalia Szulc – *The reality of migrants in reception systems. Research methodology*; Aleksanda Galus – *Civil society in Ukraine: public attitudes towards NGOs and activism*; Olena Bandurina – *The re-establishment of Polish-Israeli diplomatic relationships in the 1990s in the light of social constructivism.*

Wykład wprowadzający *Determinanty doskonałości naukowej młodych badaczy,* autorstwa dr. hab. prof. UAM Michała Klichowskiego, otworzył obrady w drugim panelu. Następnie swoje referaty zaprezentowało pięcioro prelegentów:

Żaneta Garbacik – *Zagrożenie stresem i wypaleniem zawodowym wśród pracowników naukowo-dydaktycznych wyższych uczelni*; Anna Sobczak – *Sukces społeczno-zawodowy absolwentów szkół wyższych w warunkach inflacji dyplomu akademickiego*; Ewelina Milart – *Młodzież akademicka w kontaktach między sobą – real vs virtual*; Agnieszka M. Barwicka – *Wyzwania edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19*; Emilia Wieczorek – *Mistrzostwo w zawodzie nauczyciela – dylematy współczesności*.

W ostatnim panelu, zainaugurowanym wykładem dr. Bartosza Hordeckiego *Doskonałość naukowa w przestrzeni poznańskich tradycji akademickich*, wystąpiło siedmioro doktorantów, którzy z pasją opowiadali o swoich naukowych zainteresowaniach i obszarach badawczych: Radosław Trepanowski – *Masculine brand personality and feminine brand personality scale – Polska adaptacja*; Daria Szykowna – *Przykładowe techniki behawioralne stosowane w pracy z uczniami z ASD i niepełnosprawnością intelektualną: zasady efektywnego wykorzystania, pułapki, stereotypy*; Agnieszka Nymś-Górna – *Pomiędzy ochroną zdrowia a pracą penitencjarną – osadzeni z niepełnosprawnością w zakładach karnych i aresztach śledczych*; Marlena Kaźmierska – *Choroba jako społeczne tabu na przykładzie endometriozy*; Alicja Ławiak – *Motyw dorosłości w autoidentyfikacjach młodzieży akademickiej – badania własne*; Daria Wrona – *112 lat rozwoju, czyli historia cosplayu*; Monika Bieńkowska – *Upodobania muzyczne oraz elementy kultury nastolatek ze środowisk zmarginalizowanych na przykładzie Domu Opiekuńczo-Wychowawczego im. Bł. M. Karłowskiej w Poznaniu*.

Słowem podsumowania należy dodać, że o*żywione o*brady oraz inspirujące, ciekawe poznawczo dyskusje trwały od wczesnych godzin porannych do późnych godzin wieczornych. Intensywny czas pierwszej edycji Międzynarodowej Szkoły Letniej urzeczywistnił, jak przyznała prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, „ideę niewidzialnego college'u – wspólnoty naukowców z całego świata i młodych adeptów nauki, ponad granicami państw i ramami instytucjonalnymi, poza hierarchią akademicką"[1]. Co więcej, interdyscyplinarny charakter wydarzenia zwrócił uwagę jego uczestników na wielość sposobów myślenia o problemach badawczych z obszaru nauk społecznych, politycznych, ekonomicznych, czy kulturowych. Zaproszeni wykładowcy reprezentowali różne podejścia badawcze, co w efekcie zaowocowało bogatą tematyką wydarzenia. A jak można przeczytać w wywiadzie, „ta interdyscyplinarność wnosi powiew świeżości do naszego myślenia, jest źródłem nowych impulsów i pomysłów badawczych"[2].

O sukcesie pierwszej edycji Międzynarodowej Szkoły Letniej, zorganizowanej w trudnych czasach pandemii, świadczy zaangażowanie oraz satysfakcja doktorantów i pracowników naukowych Uniwersytetu. Organizatorzy wyrażają przekonanie, że niewątpliwie wydarzenie to powinno wpisać się w harmonogram corocznych inicjatyw uniwersyteckich.

Agata Trębacz

ORCID 0000-0002-2889-0776

[1] Fragment wywiadu udzielonego przez prof. dr hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik Radiu Meteor [dostęp: 29.12.2020].

[2] Tamże.

Sprawozdanie z VI Konferencji Doktorantów „Pasja naukowa: teoria, badania, rzeczywistość" 18. grudnia 2020 roku (online)

18.12.2020 roku odbyła się VI Konferencja Doktorantów WSE pt. „Pasja naukowa: teoria, badania, rzeczywistość", zorganizowana przez Radę Studium Doktorantów WSE, Sekcje Wspierania Doktorantów i Habilitantów KNP PAN, Prodziekan prof. dr hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik i Zakład Edukacji Medialnej. Konferencja miała charakter zdalny, na platformie Microsoft Teams.

Stanowiła znakomite forum, na którym doktoranci Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM zaprezentowali, w niezwykle zaangażowany i interesujący sposób, swoje zamierzenia i osiągnięcia badawcze. W trakcie konferencji przedstawiono zarówno pola problemowe, będące przedmiotem zainteresowania doktorantów, jak też zagadnienia natury teoretycznej i metodologicznej, stanowiące nieodłączną część konceptualizacji i realizacji projektu doktorskiego. Obrady stworzyły unikatową płaszczyznę wymiany doświadczeń i poglądów, a także pokazały naukowe pasje uczestników.

W konferencji, oprócz 25 doktorantów (czynny udział) uczestniczyli: Prorektor kierujący Szkołą Nauk Społecznych UAM prof. dr hab. Zbyszko Melosik, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Dyrektor Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych, prof. dr hab. Radosław Fiedler, Prodziekan ds. studiów doktoranckich i współpracy międzynarodowej prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, jednocześnie przewodnicząca Komitetu Naukowego i Organizacyjnego Konferencji, a także wielu profesorów i adiunktów WSE, w tym między innymi: prof. Danuta Kopeć, prof. Michał Klichowski, dr hab. Jarema Drozdowicz, prof. Tomasz Gmerek, prof. Jędrzej Stępak, prof. Natalia Walter, prof. Aleksandra Boroń, prof. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, prof. Barbara Jankowiak, prof. Marek Budajczak, dr Emilia Grzesiak, dr Anna Mazurowska, dr Anna Sokołowska.

W ramach otwarcia swoje wystąpienia powitalne do doktorantów skierowali zarówno prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, jak i prof. dr hab. Zbyszko Melosik, prof. dr hab. Radosław Fiedler oraz prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Wystąpienia te miały charakter nie tylko kurtuazyjny, ale także głęboko merytoryczny, pokazując rolę studiów doktoranckich i doktoratu w karierze naukowej oraz życiu uczelni.

Po uroczystym otwarciu konferencji rozpoczęła się pierwsza sesja plenarna. Pierwszy, niezwykle bogaty w treści referat wygłosiła prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska *Proaktywność jako strategia doświadczania sukcesu w karierze.* Następnie prof. UŚ dr hab. Maciej Bernasiewicz w wykładzie gościnnym *Metodologiczne wyzwania analizy porównawczej na przykładzie przestępczości w USA i w Polsce* wprowadził doktorantów w tematykę metodologii, teorii i praktyki badań porównawczych w resocjalizacji. Wystąpienie Profesora wywołało bardzo duże zainteresowanie i ożywioną dyskusję. Jako ostatnia w tej sesji plenarnej wykład

wygłosiła prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik *Doktorat i tożsamość młodego naukowca*. Pani Profesor przedstawiła różnorodne socjologiczne i edukacyjne konteksty przygotowywania rozprawy doktorskiej, rolę doktoratu jako źródła prestiżu i pozycji społecznej oraz dynamikę dostępu do studiów doktoranckich kobiet i mężczyzn.

Następnie rozpoczął się panel I moderowany przez mgr Agnieszkę Nymś-Górną oraz mgr Agatę Trębacz, podczas którego referaty wygłosili: mgr Aleksandra Bawolska-Piszczatowska (*Rodzice dziecka zagrożonego niepełnosprawnością. Problemy, formy wsparcia*), mgr Agnieszka Nymś-Górna (*Niepełnosprawność jako problem zdrowotny i społeczny na przykładzie więźniów z niepełnosprawnością ruchową*), mgr Beata Iwanicka (*Waloryzacja, dewaloryzacja i autodewaloryzacja kobiet z uszkodzeniami słuchu*), mgr Agata Trębacz (*It might not be Just Artic". O potrzebie wyjścia poza spojrzenie kliniczne w diagnozie zaburzeń artykulacji*), mgr Marlena Kaźmierska (*Koszty społeczne endometriozy na przykładzie Stanów Zjednoczonych Ameryki*), mgr Kamil Wnuk (*Rzeczywistości młodzieży w nauczaniu zdalnym w czasach pandemii COVID-19 – kompetencje naukowe teoretyków/teoretyczek i przygotowanie praktyczne nauczycieli/nauczycielek*).

Panel II moderowali mgr Agnieszka Barwicka i mgr Maciej Zychowicz. W tej sekcji swoje referaty przedstawili: mgr Ewelina Milart (*Integracja w życiu studenta za pomocą globalnej sieci komputerowej*), mgr Katarzyna Bartkowiak (*Kompetencje cyfrowe dzieci i młodzieży – raport z badań*), mgr Agnieszka Barwicka (*Narzędzia multimedialne w pracy zdalnej nauczycieli podczas pandemii COVID-19*), mgr Maciej Zychowicz (*Graninfluencerzy jako przykład zaangażowania się seniorów w usieciowioną kulturę*), mgr Magdalena Biela (*Kapłanka ogniska domowego czy przestępczyni? Przestępczość kobiet w dwudziestoleciu międzywojennym*), mgr Anna Wojewoda (*Zabawki jako prezent gwiazdkowy w Królestwie Polskim – słów kilka o patriotyzmie i fabrykacji zabawek*).

W III panelu moderowanym przez mgr Ewelinę Szczechowiak oraz mgr. Sylwestra Matkowskiego swoje referaty zaprezentowali mgr Agnieszka Kruszwicka (*Wpływ metody Eduball na kompetencje matematyczne. Tło teoretyczne koncepcji miniaturyzacji piłek edukacyjnych Eduball*), mgr Aleksandra Karoń (*Lęk przed matematyką: badania, wyniki, inspiracje*), mgr Ewelina Szczechowiak (*Przedsiębiorczość w szkole podstawowej*), mgr Jakub Adamczewski (‚*Dlaczego potrzebujemy więcej Sisu w edukacji? Opowieść o szczęśliwych i samodzielnych fińskich dzieciach*), mgr Monika Bieńkowska (*Zmiany w systemie wychowawczym i prawnym w Domu Opiekuńczo-Wychowawczym im. Bł. Marii Karłowskiej dla Dziewcząt w Poznaniu*) oraz mgr Sylwester Matkowski (*Koncepcja sojuszu pracy (working-alliance) jako podstawa evidence-based practices w pracy z klientem z przymusu*).

Ostatni IV panel moderowała mgr Daria Szykowna oraz mgr Żaneta Garbacik. W panelu referaty wygłosili następujący prelegenci: mgr Iwona Kukowska (*Orientacje ekologiczne młodzieży, jako główny podmiot prospektywnych zmian*), mgr Daria Wrona (*Inwersja ról płciowych w anime na podstawie Jojo's Bizzare Adventure*), mgr Weronika Klon (*Model elastyczności psychologicznej, a nawyki żywieniowe*), mgr Daria Szykowna (*Nieprawidłowości w obszarze teorii umysłu i ich wpływ na funkcjonowanie społeczne osób z ASD*), mgr Alicja Ławiak (*Style tożsamości młodzieży akademic-*

kiej), mgr Emilia Wieczorek (*Wartości w przywództwie edukacyjnym – etos dyrektora współczesnej szkoły*), mgr Żaneta Garbacik (*Pracownik naukowo-dydaktyczny wobec problemu stresu zawodowego*).

Oficjalnego zakończenia konferencji dokonała Prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik – przewodnicząca Komitetu Naukowego i Organizacyjnego Konferencji. Podziękowała osobom występującym oraz słuchaczom za udział w tym unikatowym i inspirującym wydarzeniu, jak również za klimat naukowej dyskusji i wymiany myśli naukowej. Ponadto, wyrazy wdzięczności za wsparcie organizacyjne konferencji złożyła mgr Marzenie Wodzińskiej i mgr. Jakubowi Kazimierczakowi.

Zakończeniu konferencji towarzyszyła niespodzianka, przygotowana przez Doktorantów i Doktorantki w postaci nagranej gawędy, zatytułowanej „Kamień Filozoficzny", autorstwa Anthony'ego de Mello wraz z życzeniami świątecznymi, a także przejście wirtualnego *escape roomu*, przygotowanego przez mgr Ewelinę Milart i mgr Monikę Bieńkowską, kończącego się życzeniami świątecznymi dla doktorantów od prof. Agnieszki Gromkowskiej-Melosik.

Konferencja stanowiła wydarzenie unikatowe, wnoszące bez wątpienia wkład do życia naukowego Wydziału Studiów Edukacyjnych. Przyczyniło się także, a jestem o tym przekonana, do integracji środowiska doktorantów i pogłębienia ich motywacji w zakresie pracy nad doktoratem.

Magdalena Biela
ORCID 0000-0001-6781-9027

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zbigniew Rudnicki, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Sławomir Futyma, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zbyszko Melosik, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Łukasz P. Ratajczak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Małgorzata Kosiorek, dr, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

Joanna Kowalczyk, dr, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Paweł Topol, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Izabela Kochan, dr, Wydział Nauk Społecznych, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Hubert Kaszyński, prof. UJ dr hab., Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Olga Maciejewska, mgr, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Sonia Wawrzyniak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Katarzyna Tomaszek, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Joanna Skibska, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Aneta Sylwia Baranowska, dr, Wydział Humanistyczny, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Anna Turowska, dr, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski

Ewa Rojewska, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Szczeciński

Agnieszka Rumianowska, dr, Wydział Nauk Humanistycznych i Informatyki, Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku

Edyta Wójcicka, mgr, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Lukáš Stárek, mgr, Ph.D., Department of Special Education, Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Prague, Czech Republic

Eliška Buchtová, Department of Special Education, Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Prague, Czech Republic

II. RECENZJE I NOTY

Sławomir Pasikowski, dr, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

Katarzyna Kabacińska-Łuczak, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Monika Nawrot-Borowska, prof. UKW dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Agata Trębacz, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Magdalena Biela, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

LISTA RECENZENTÓW

Ewa Bielska, prof. UŚ dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Piotr Błajet, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Maria Deptuła, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Witold Jakubowski, prof. UWr dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

Ewa Jarosz, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Mirosław Kowalski, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

Roman Leppert, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Renata Nowakowska-Siuta, prof. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Inetta Nowosad, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

Beata Przyborowska, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Bogusław Śliwerski, prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Alena Vališová, prof. PhDr. CSc. Czech Technical University in Prague

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 rozstrzeleń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa klucze (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim 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: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 24,75. Ark. druk. 22,625

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9