

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

STUDIA EDUKACYJNE

NR 60/2021



POZNAŃ 2021

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 2021

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

ALEKSANDRA BOROŃ, <i>Polityka językowa i tożsamość kulturowa mniejszości</i>	7
ANETA BOŁDYREW, PAULINA PAJAK, <i>Perspektywy, możliwości i ograniczenia badań łączących psychologię i historię nad edukacją i wychowaniem dzieci i młodzieży u progu nowoczesności</i>	31
MARIUSZ DEMBIŃSKI, <i>Próba nakreślenia teorii konferencji jako pedagogiczno-artystycznego widowiska kulturowego. Na przykładzie przebiegu konferencji „Od inspiracji do kreacji. Wyzwania edukacyjne i artystyczne”</i>	51
AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK, <i>Geneza i rozwój rankingów uczelni wyższych</i>	71
PRZEMYSŁAW GĄSIÓREK, <i>Od małego „Dyzia” do dorosłego „rycerza z La Manchy”. Analiza problemu marzycielstwa u dzieci i młodzieży z perspektywy kulturowo-historycznej teorii rozwoju</i>	87
ZBYSZKO MELOSİK, <i>Piękno i estetyka w matematyce</i>	103
GRZEGORZ KARWASZ, <i>Strategie dydaktyki kognitywistycznej: hyper-konstruktywizm i neo-realizm. Podstawy teoretyczne</i>	113
JOANNA MICHALAK-DAWIDZIUŁ, <i>Selected Aspects of Teacher’s Profession in Poland</i>	135
WIESŁAW ŻARDECKI, <i>Edukacja obywatelska przez sztukę – rola teatru polskiego</i>	161
EWA JOHNSON, <i>Dzieciństwo w Maroku</i>	177
ARLETA SUWALSKA, <i>The Last Educational Change in Finland – its Dimensions and Multiliteracy Teaching</i>	199
MAŁGORZATA CICHECKA-WILK, <i>Anoreksja niemowlęca – kryteria rozpoznania, etiologia, sposoby leczenia</i>	213
MAŁGORZATA GUMPER, <i>Polsko-litewskie dziedzictwo kulturowe – różnice w świadomości społecznej. Perspektywy zbliżenia dzięki wspólnym bohaterom narodowym na przykładzie Michała Kleofasa Ogińskiego</i>	231
JOWITA JANICKA, <i>„Lubiły szczególnie muzykę, która część ich wychowania stanowiła”. Domowa edukacja muzyczna polskich szlachcianek epoki oświecenia</i>	263

VIOLETTA PRUSIŃSKA, JAN STRUGAREK, JAKUB WIECZOREK, <i>Wykorzystanie gier komputerowych z czujnikiem ruchu typu Kinect w ćwiczeniach korygujących wady postawy</i>	279
--	-----

II. RECENZJE I NOTY

Andrzej Murzyn, Bogusław Śliwerski, <i>Irlandia. Zielona Wyspa międzykulturowej oraz egalitarnej edukacji i opieki</i> , Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2020, ss. 224 (EUGENIA POTULICKA).....	293
Sabine Seichter, <i>Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik</i> , Beltz Verlag, Weinheim Basel 2020, ss. 189 (BOGUSŁAW ŚLIWERSKI)	298
Abdulrahman Al-Youbi, Adnan H.M. Zahed, William G. Tierney (Eds), <i>Successful Global Collaborations in Higher Education Institutions</i> , Springer, Cham 2020, pp. 101 (JAKUB ADAMCZEWSKI)	306

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z konferencji naukowej „Molestowanie seksualne. Analiza zjawiska i przeciwdziałanie” 8 marca, 2021 roku (on-line) (KLARYSA ŚWIEŻEK, JULIA JEZIEŃSKA).....	309
Informacje o autorach.....	313
Informacje dla autorów	315

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

ALEKSANDRA BOROŃ, <i>Language Policy and Cultural Identity of Minorities</i>	7
ANETA BOŁDYREW, PAULINA PAJĄK, <i>Perspectives, Possibilities, and Limitations of Approaches Combining Psychology and History in Research on Education and Upbringing of Children and Youth on the Eve of Modernity</i>	31
MARIUSZ DEMBIŃSKI, <i>An Attempt to Outline a Theory of the Conference as a Pedagogical and Artistic Cultural Spectacle. A Case Study of the Conference From Inspiration to Creation. Educational and Artistic Challenges</i>	51
AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK, <i>Genesis and Development of Academic Rankings</i>	71
PRZEMYSŁAW GAŚIOREK, <i>From a Small "Dyzio" to an adult "knight from La Mancha". Analysis of the Problem of Daydreaming in Children and Adolescents from the Perspective of Cultural-Historical Theory of Development</i>	87
ZBYSZKO MELOSİK, <i>Beauty and Aesthetics in Mathematics</i>	103
GRZEGORZ KARWASZ, <i>Strategies of Cognitivist Pedagogy: Hyper-Constructivism and Neo-Realism. Theoretical Foundations</i>	113
JOANNA MICHALAK-DAWIDZIUK, <i>Selected Aspects of the Teaching Profession in Poland</i>	135
WIESŁAW ŻARDECKI, <i>Civic Education through the Arts – the Role of Polish Theatre</i> .	161
EWA JOHNSON, <i>Childhood in Morocco</i>	177
ARLETA SUWALSKA, <i>The Last Educational Change in Finland – its Dimensions and Multiliteracy Teaching</i>	199
MAŁGORZATA CICHECKA-WILK, <i>Infantile Anorexia: Criteria for Diagnosis, Etiology, Treatment Options</i>	213
MAŁGORZATA GUMPER, <i>Polish-Lithuanian Cultural Heritage – Differences in Social Awareness. Perspectives of Rapprochement by Common National Heroes – a Case Study of Michał Kleofas Ogiński</i>	231

JOWITA JANICKA, "[They] Liked Music in Particular, Which Was A Part of Their Manners." <i>Home Music Education of Polish Aristocrat Women During the Enlightenment</i>	263
VIOLETTA PRUSIŃSKA, JAN STRUGAREK, JAKUB WIECZOREK, <i>The Use of Computer Games with a Kinect Type Motion Sensor in Exercises Correcting Posture Defects</i>	279

II. REVIEWES AND NOTES

Andrzej Murzyn, Bogusław Śliwerski, <i>Irlandia. Zielona Wyspa międzykulturowej oraz egalitarnej edukacji i opieki</i> , Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2020, pp. 224 (EUGENIA POTULICKA).....	293
Sabine Seichter, <i>Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik</i> , Beltz Verlag, Weinheim Basel 2020, pp. 189 (BOGUSŁAW ŚLIWERSKI).....	298
Abdulrahman Al-Youbi, Adnan H.M. Zahed, William G. Tierney (Eds), <i>Successful Global Collaborations in Higher Education Institutions</i> , Springer, Cham 2020, pp. 101 (JAKUB ADAMCZEWSKI)	306

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the Scientific Conference "Molestowanie seksualne. Analiza zjawiska i przeciwdziałanie" March 8, 2021 (on-line) (KLARYSA ŚWIEŻEK, JULIA JEZIERSKA)	309
Information of Authors.....	313
Information for Authors.....	315

I. STUDIA I ROZPRAWY

ALEKSANDRA BOROŃ

ORCID 0000-0002-5711-2236

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

POLITYKA JĘZYKOWA I TOŻSAMOŚĆ KULTUROWA MNIEJSZOŚCI

ABSTRACT. Boroń Aleksandra, *Polityka językowa i tożsamość kulturowa mniejszości* [Language Policy and Cultural Identity of Minorities]. Studia Edukacyjne nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 7-30. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.1

The text aims to draw attention to the language policy involved in the processes of constructing the cultural identity of minorities. Discussion focuses on the two basic dichotomies of assimilationism-isolationism and empowerment-objectification and indicates selected aspects of language policy and educational practices in France, China and Israel.

Key words: language policy, minorities, cultural identity

Wprowadzenie

Bohaterem mojego artykułu uczyniłam język mniejszości, uznając, że jest on jednym z najistotniejszych determinantów konstruowania tożsamości kulturowej – zarówno w odniesieniu do jednostek, jak i zbiorowości. Posługiwanie się tym samym językiem stwarza poczucie wspólnoty i „działa” na jednostki, pozwalając im na (re)konstruowanie ich własnych kulturowych tożsamości zarówno „tu i teraz”, jak i poprzez transmisję kulturową pamięci grupy w perspektywie pokoleń.

Kluczem do zrozumienia funkcjonowania jednostki i dokonywanych przez nią życiowych wyborów jest, jak pisali między innymi Will Kymlicka¹

¹ Zob.: W. Kymlicka, *Multicultural citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford 1996; W. Kymlicka, A. Patten (red.), *Language rights and political theory*, Oxford 2003.

oraz Charles Taylor², jej społeczne przynależenie, chociaż należy dodać, że jest ono różnie rozumiane i urzeczywistniane w zależności od okoliczności społeczno-kulturowo-politycznych. W stworzonym w latach 70. XX wieku modelu dla analizy kanadyjskiego multikulturalizmu³ Charles Taylor wskazywał, że tożsamość jednostki jest kształtowana w wyniku procesu tworzenia siebie w relacji do społeczno-kulturowego środowiska. W warunkach współczesnych wielokulturowych państw, jak pisał Ch. Taylor odwołując się do polityki równości oraz polityki różnicy, istotnym aspektem tożsamości grup mniejszościowych jest ich oficjalne (na poziomie polityki) normatywne uznanie lub odmowa uznania. Ta ostatnia stanowi formę opresji, redukcjonizmu i uprzedmiotowienia owych grup⁴. Podobnie, powołując się na doświadczenia kanadyjskiego Quebecu, wypowiadał się w swoich tekstach Will Kymlicka, zauważając, że mniejszość może utrzymać swoją kulturę tylko jeśli istotnie uczestniczy w „sprawowaniu władzy” między innymi nad językiem i edukacją⁵. Współcześnie to właśnie problemy etniczno-kulturowe stały się głównym źródłem konfliktów politycznych na całym świecie, co sprawia, że programy rządów poszczególnych państw w obszarze polityki językowej i tożsamościowej zmieniają się w odpowiedzi na migracje, artykułowane roszczenia do ziemi, czy wprowadzane zasady samorządności.

W literaturze poświęconej tym zagadnieniom odnaleźć można zarówno liczne omówienia, jak i koncepcje wyjaśniające procesy uwikłania kulturowej tożsamości jednostek oraz języków ich społeczności w różnorodne konteksty społeczno-kulturowo-polityczne w wielokulturowych i wieloetnicznych państwach⁶. Analizując zatem sposoby funkcjonowania mniejszości w społeczeństwach wielokulturowych, należy zwrócić uwagę na fakt, że ma to miejsce na wielu, niekiedy nakładających się, a niekiedy sprzecznych ze sobą, płaszczyznach. W swoim całokształcie tworzą one mozaikowy i sfragmentaryzowany obraz warunków, w których kształtuje się kulturowa tożsamość jednostek należących do mniejszości. Występują tutaj dwie podstawowe dychotomie, przy czym w ramach każdej z nich pojawia się wiele wariantów pośrednich. Pierwsza z owych dychotomii zdefiniowana

² C. Taylor i in., *The politics of recognition*, [w:] *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*, red. A. Gutmann, New York 1994, s. 25-73.

³ Por. z: A. Szahaj, *Ideologia wielokulturowości – kontekst filozoficzny i polityczny*, *Er(r)go – Teoria – Literatura – Kultura*, 2003, 6; <https://journals.us.edu.pl/index.php/ERRGO/article/view/2150> [dostęp: 30.01.2021], s. 37.

⁴ Ch. Tylor, *Multiculturalism and „the Politics of Recognition”*, [w:] *Multiculturalism and „the Politics of Recognition”: An Essay with Commentary*, red. A. Gutmann, New York 1992, s. 25, podaje za: A. Szahaj, *Ideologia wielokulturowości*, s. 38.

⁵ A. Szahaj, *Ideologia wielokulturowości*, s. 40.

⁶ A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013, s. 22-44.

jest przez konfrontację kategorii asymilacjonizmu z izolacjonizmem, gdzie asymilacjonizm oznacza wchłonięcie kultury mniejszości przez kulturę dominującą, natomiast izolacjonizm odwołuje się do tworzenia wykluczających, obcych enklaw kulturowych (Z. Melosik nazywa to tożsamością typu brzytwy⁷). Druga dychotomia skonstruowana jest na podstawie nieco innej logiki: na jednym krańcu znajduje się kategoria upodmiotowienia, a na drugim – uprzedmiotowienia. Kategoria upodmiotowienia zakłada, że każda jednostka, a więc także ta z mniejszości, może – w realny, świadomy i swobodny sposób – konstruować swoją tożsamość. Z kolei uprzedmiotowienie wynika z narzucenia jednostce – również poprzez mechanizmy formalno-prawne, jakimi są edukacja czy wzory socjalizacji – tożsamości grupy dominującej. Można to określić, odwołując się do terminu używanego przez Pierre’a Bourdieu (który co prawda używał go w kontekście podziałów klasowych, ale i tutaj jest on adekwatny), mianem przemocy symbolicznej⁸. W tym miejscu chciałabym przywołać, eksponowany w tekstach Zbyszko Melosika, pewien – związany z sytuacją mniejszości – paradoks, który wyraził on w formie pytania: tożsamość czy sukces społeczny⁹? Z. Melosik analizując sytuację mniejszości w USA stwierdza, iż osiągnięcie sukcesu społeczno-zawodowego, a także finansowego (dochód) może mieć miejsce wyłącznie na warunkach grupy dominującej poprzez zaakceptowanie jej epistemologii, przy czym warunkiem wstępnym jest znakomite posługiwanie się językiem angielskim. To z kolei prowadzi, wcześniej czy później, do erozji cech własnej tożsamości etnicznej, która staje się obiektywnie i subiektywnie „balastem”. Natomiast, konsekwentna postawa izolacjonizmu, którego najistotniejszym komponentem jest opór przeciwko akceptowaniu owej epistemologii i języka dominującego, przynosi co prawda zachowanie źródeł tożsamości, ale w sposób jednoznaczny uniemożliwia jednostce jakikolwiek sukces. W ten sposób, jak zauważa Z. Melosik, regulowany jest w USA dostęp jednostek z mniejszości do obszarów kreowanych przez nurt kultury dominującej. W innych państwach wielokulturowych, poza wspomnianymi Stanami Zjednoczonymi, grupy mniejszościowe posługujące się własnymi językami stawiają siebie, bardziej lub mniej, w opozycji do, konstruowanej na poziomie władzy i silnie unifikującej, roli, jaka przypisana jest językowi posiadającemu status języka państwowego, związanego z dominującym nurtem kultury.

⁷ T. Szkudlarek, Z. Melosik, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 59-67.

⁸ Por. z: A. Szahaj, *Ideologia wielokulturowości*, s. 36; H. Mamzer (red.), *Formy przemocy w kulturze współczesnej*, Poznań 2006.

⁹ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.

Wielokulturowość i języki mniejszości

Punktem wyjścia moich rozważań wokół polityki językowej i tożsamości kulturowej mniejszości są pojęcia wielokulturowości i ideologii wielokulturowej. W przywołanym wcześniej przykładzie Kanady i Stanów Zjednoczonych rozumienie terminu „wielokulturowość” związane jest z napływem różnych grup etnicznych, przy jednoczesnej marginalizacji ludności rdzennej (określanej w literaturze mianem *first nation*) oraz lokowania innych napływowych grup etnicznych w strukturze społecznej poza dominującym nurtem WASP, czyli anglosaskiej białej protestanckiej większości¹⁰. Chciałabym zaznaczyć w tym miejscu, że istnieje wiele sposobów rozumienia, prezentowania i omawiania zjawiska jakim jest wielokulturowość. Jednym z nich jest postrzeganie wielokulturowości jako relacji pomiędzy opisem a normatywnością, gdzie opisowy charakter ma pojęcie „wielokulturowość”, a normatywny – „multikulturalizm”¹¹. Wielokulturowość może być zatem rozpatrywana jako stan współistnienia wielu kultur na danym obszarze lub jako ideologia polityczna, wskazująca na sposób kształtowania relacji wiedzy i władzy pomiędzy grupą dominującą i grupami mniejszości w ramach państwa¹². Dla potrzeb niniejszego tekstu będę odwoływać się zarówno do postrzegania wielokulturowości jako współistnienia wielu kultur w ramach granic każdego z opisywanych państw, jak i do ideologii kształtującej politykę językową na ich terenie. Z kolei „język mniejszości” rozumiem zgodnie z definicją jaką przyjęto w Europejskiej Karcie Języków Regionalnych lub Mniejszościowych¹³. Są to języki różniące się od języka państwowego (większościowego), którymi posługują się tradycyjnie obywatele danego państwa tworzący grupę liczebnie mniejszą niż reszta populacji państwa¹⁴. Z reguły są to języki ludności należących do grup etnicznych lub osiedlonych w regionach od pokoleń. Języki regionalne lub mniejszościowe mogą mieć status języków urzędowych, ale – z definicji – status ten będzie ograniczony do obszaru, na którym dane mniejszości się

¹⁰ Publikacją, która zwróciła uwagę amerykańskiej opinii publicznej na zagadnienie etniczności społeczeństwa amerykańskiego była, między innymi, książka Michaela Novaka, *The rise of the unmelted ethnics*, której pierwsze polskie wydanie pod tytułem: *Przebudzenie etnicznej Ameryki* ukazało się w 1985 roku, nakładem Państwowego Instytutu Wydawniczego; por. z: A. Szahaj, *Ideologia wielokulturowości*.

¹¹ K. Dolińska, *Dwie odsłony wielokulturowości a problem społecznego doświadczania różnicy*, [w:] *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja?*, red. A. Śliz, M.S. Szczepański, Warszawa 2011, s. 99-120.

¹² O. Górecki, *Ideologia wielokulturowości w geopolitycznej perspektywie konfliktu cywilizacji*; http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/66150/33_Olgierd_Gorecki.pdf, PDF, s. 495, [dostęp: 25.01.2019].

¹³ Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych, Strasburg, 5 listopada 1992 r. (DzU nr 137, poz. 1121, część I, art. 1), s. 9818-9855.

¹⁴ Tamże, część I, art. 1, s. 9818.

nim posługują. Problemy te doskonale wpisują się w przedstawioną powyżej dychotomię asymilacjonizm-izolacjonizm oraz upodmiotowienie-uprzedmiotowienie.

Tożsamość kulturowa i język

Pojęcie tożsamości kulturowej związane jest z poczuciem przynależności jednostek do określonej kultury, rozpatrywanej w powiązaniu z narodowością, pochodzeniem etnicznym, religią, klasą społeczną, pokoleniem, przestrzenią (terytorium)¹⁵. W procesach konstruowania tożsamości kulturowej zasadniczą rolę odgrywa język jako medium przekazujące kulturowe znaczenia potrzebne dla budowania poczucia przynależności i wspólnoty. W społeczeństwach wielokulturowych jednostki konstruują swoje tożsamości w ramach dwóch (lub więcej) różniących się – bardziej lub mniej – systemów wartości przekazywanych im poprzez języki i kultury. W tym miejscu chciałabym przywołać hipotezę Sapira-Whorfa¹⁶, zgodnie z którą ludzkie myślenie jest zdeterminowane przez język. To właśnie dzięki językowi zarówno jednostki, jak i zbiorowości utrwalają swoje kanony wartości, przekazując je w procesie tworzenia tożsamości kulturowej. Posiadając funkcję przenoszenia akumulowanej wiedzy i doświadczeń, język nabiera istotnego znaczenia w kształtowaniu kulturowej tożsamości jednostek i społeczności¹⁷. W ten sposób tożsamość pełni rolę silnego znacznika grupowego członkostwa, na co zwraca uwagę Aleida Assmann, opisując ją w kategoriach kulturowej konstrukcji i biograficznego projektu¹⁸. Natomiast Paweł Boski wskazuje na postrzeganie tożsamości w procesach komunikacji. Zauważa, że tożsamość jest wynikiem zarówno bieżących procesów komunikacyjnych, jak i wzorów komunikacji kulturowej, wynikającej z przekazywanych w jej toku skryptów kulturowych¹⁹. W warunkach wielokulturowości szczególnego znaczenia na-

¹⁵ T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Kraków 2008, s. 20-36.

¹⁶ Zob.: L. Campbell, *The Sapir-Whorf hypothesis* (1997); <http://venus.va.com.au/suggestion/sapir.html> [dostęp: 25.03.2005]; K. Miłulka, *Dylematy Współczesnej Glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*, Języki Obce w Szkole, marzec 2014; <http://jows.pl/content/dylematy-wsp%C3%B3%C5%82czesnej-glottodydaktyki-j%C4%99zyk-%E2%80%93-kultura-interlingwalizm-%E2%80%93-interkulturowo%C5%9B%C4%87?page=2> [dostęp: 02.02.2021]; por. z: R. Kwiatkowski, *Czy język określa świadomość, czy świadomość określa język?* [w:] *Translax. More than just translation*; <https://translax.eu/jezyk-okresla-swiadomosc-swiadomosc-okresla-jezyk/> [dostęp: 02.02.2021].

¹⁷ A. Klimczuk, *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2013, 1(3), s. 165.

¹⁸ A. Assmann, *O problemie tożsamości z perspektywy kulturoznawczej*, [w:] *Między historią a pamięcią. Antologia*, red. M. Saryusz-Wolska, Warszawa 2015, s. 314.

¹⁹ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009; zob. E. Ogrodzka-Mazur, *Między etnicznością a integracją. Strategie kulturaliza-*

biera fakt istniejącej rywalizacji o społeczny prestiż rodzimego języka, będący wyrazem jego atrakcyjności dla członków kultury mniejszości. Zmiany stylu życia grup mniejszościowych, jakie zachodzą pod wpływem dominującego nurtu kultury, przyczyniają się bowiem do marginalizowania tak języka, jak i kultury mniejszości, które są przedstawiane jako nieadekwatne, nienadążające za zmieniającymi się okolicznościami społeczno-ekonomicznymi i kulturowymi, nie-nowoczesne, zacofane, o ograniczonym zasięgu. Stygmatyzowanie zarówno języka, jak i kultury mniejszości naraża je w efekcie na porażkę w konfrontacji z dominującym nurtem kultury i jej językiem. Występujące nierówności w traktowaniu języka większości i języków mniejszości manifestują się szczególnie na płaszczyznach polityki językowej (normatywność językowa) i polityki tożsamości oraz systemu edukacji, poprzez który realizowane są (lub nie) programy edukacyjne z udziałem języków mniejszościowych, do czego odnoś się w kolejnej części tekstu.

Polityka językowa i polityka tożsamości a edukacja wielokulturowa, dwukulturowa i dwujęzyczna

Polityka językowa, w jej podstawowym znaczeniu, odnosi się do działań podejmowanych przez państwo w celu uregulowania statusu języków używanych na jego terytorium. Natomiast, decyzja o nadaniu językowi statusu oficjalnego urzędowego czy narodowego stanowi deklarację formalną, która współistnieje z koniecznością implementacji polityki językowej. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa ideologia wpływająca na sposób postrzegania mniejszości i realizowania wobec niej polityki społeczno-kulturowej oraz wynikający z niej model wielokulturowej edukacji. W społeczeństwach wielokulturowych wyraźnie widoczne jest przesunięcie ideologicznego akcentu z pojęcia „narodowość” na pojęcia „kultury”, „wiedzy” i „władzy”, przy jednoczesnym (ale specyficznym dla danego państwa) dążeniu do utrzymania homogeniczności językowej państwa. W tekstach wspomnianych wcześniej autorów, takich jak Ch. Taylor, W. Kymlicka, Z. Melosik i A. Szahaj, ale także w pracach B. Andersona²⁰, L.J. Comaroffa²¹, E.J. Hobsbawma²² i D.C. Glad-

cyjne przyjmowane przez społeczności szkół z polskim językiem nauczania, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2017, 36, 3, s. 61-76.

²⁰ B. Anderson, *The Specter of Comparisons: Nationalism, Southeast Asia and the World*, London 1998.

²¹ J.L. Comaroff, J. Comaroff, *Ethnicity*, Inc. Bibliovault OAI Repository, Chicago 2009. 10.7208/chicago/9780226114736 [dostęp: 30.01.2020]; por. z: J.L. Comaroff, *Politics of Difference in an Age of Revolution*, [w:] *The Politics of Difference: Ethnic Premises in a World of Power*, red. E.N. Wilmsen, P.A. McAllister, Chicago 1996.

²² E.J. Hobsbawm, D.J. Kertzer, *Ethnicity and Nationalism in Europe Today*, *Anthropology Today*, luty 1992, 8, 1; <http://www.rationalites-contemporaines.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/Hobsbawm.pdf> [dostęp: 30.01.2020].

neya²³ odnajdziemy różne wątki dotyczące relacji tożsamości i władzy w kontekście polityki narodowej, językowej i etniczności. Na podstawie analiz i interpretacji zawartych w nich opisów można zauważyć, że z jednej strony na płaszczyźnie normatywnej wymuszane jest prawne podporządkowanie się grup i jednostek dominacji języka o statusie „państwowym” w przestrzeni publicznej i w obszarze językowym, a z drugiej – zezwala się na wprowadzanie i/lub utrzymanie języka mniejszości w przestrzeni lokalnej społeczności (co jest elementem negocjacji kulturowych tożsamości). Służące temu regulacje prawne ochraniające języki mniejszościowe i regionalne, co możemy obserwować zarówno w Europie, jak i w przestrzeniach pozaeuropejskich, wpisywane są w ramy przyjmowanej przez poszczególne państwa ideologii. W tym właśnie kontekście Elana Shohamy zdefiniowała politykę językową jako „narzędzie manipulacyjne w ciągłej walce między różnymi ideologiami”²⁴, co zauważalne jest szczególnie w odniesieniu do edukacji wielokulturowej. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że nie ma „jednej” edukacji wielokulturowej. W książce *Teoria i praktyka wielokulturowości* Z. Melosik dokonał przeglądu różnych wersji edukacji wielokulturowej, zwracając uwagę na fakt, że istniejące klasyfikacje podejść do edukacji wielokulturowej nie są jednoznacznie rozgraniczone, a co więcej – owo rozgraniczanie ich nie jest celowe²⁵. Ponadto, Z. Melosik, podobnie jak E. Shohamy, uważa, że edukację wielokulturową należy rozpatrywać w połączeniu z ideologią, polityką i przemianami kulturowymi²⁶.

Francja, Chiny, Izrael – studia przypadków

W tej części mojego tekstu odniosę się do sytuacji języków i tożsamości kulturowych mniejszości we Francji, Chinach i Izraelu. W każdym z tych trzech krajów mamy do czynienia ze zróżnicowaniem językowym i etnicznym, dużo większym w praktyce aniżeli prezentowanym oficjalnie. Swoją uwagę skoncentruję na ukazaniu wielokulturowości i multikulturalizmu, statusu języka większości i języków mniejszości oraz wybranych aspektów z obszaru polityki językowej i praktyk edukacyjnych stosowanych wobec języków i tożsamości kulturowych mniejszości.

²³ Dru C. Gladney, *Relational Identity and Ethnic Conflict Resolution in Inner Asia*, [w:] *Contributions to Conflict Management, Peace Economics and Development*, vol. 1, red. M.I.D. Intriligator, A.I. Nikitin, M. Tehranian, Bingley 2005; tenże, *Dislocating China. Muslims, Minorities, and Other Subaltern Subjects*, Chicago 2004; <https://journals.openedition.org/chinaperspectives/556> [dostęp: 02.02.2021].

²⁴ Por. E. Shohamy, *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*, London – New York 2006, s. 46.

²⁵ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2011, s. 14-15.

²⁶ Tamże, s. 7.

FRANCJA

Francja jest obecnie jednym z najbardziej zróżnicowanych kulturowo i etnicznie krajów w Unii Europejskiej. Do tradycyjnych społeczności (mniejszości) regionalnych Francji należą: Korsykanie, Baskowie, Katalończycy, Oksytańczycy, Alzatzcy, Flamandowie i Bretończycy. Owe regionalne społeczności tradycyjnie zamieszkiwały obszary, których część lub całość została zdobyta przez Francję w wyniku wojen prowadzonych w Europie w różnych okresach. W przeszłości stanowiły one niezależne państwa lub były częścią państw sąsiednich. To właśnie chęć zjednoczenia regionalnych różnorodności i podporządkowania ich jednemu ośrodkowi władzy wskazywana jest jako przyczyna ustanowienia polityki dominacji języka francuskiego dla celów administracji państwowej. Rozporządzenie Villers-Cotterêts z 1539 roku wskazywane jest jako podstawa uczynienia języka francuskiego językiem urzędowym (dla celów administracyjnych) całego królestwa²⁷. Jak pisał William Safran, powiedzenie „*La France est un vieux pays*” (Francja to stary kraj) sugeruje pamięć o feudalnych korzeniach kraju i groźbie utraty suwerenności w wyniku najazdów ze strony sąsiadów, kiedy to w ramach państwa współistniały konkurujące ze sobą regionalne kultury i języki, tworząc sfragmentaryzowany obraz społecznej tożsamości. Rolę integrującą pełniła wówczas religia, bo być Francuzem znaczyło być katolikiem, mieć regionalne korzenie i mówić regionalnym dialektem. Tak więc już w czasach monarchii wprowadzono – (w odniesieniu do regionów), a następnie w czasach Republiki kontynuowano – niezwykle scentralizowany system rządów i politykę skutkującą asymilacją językową. Natomiast 20 lipca 1794 roku przyjęto ustawę zakazującą używania jakiegokolwiek innego języka oprócz francuskiego dla celów urzędowych, a w tym do sporządzania urzędowych dokumentów²⁸. Rządy monarchii absolutnej, a następnie scentralizowany rząd działający w ramach Republiki, miały na celu przeciwdziałanie tendencjom fragmentaryzowania społecznej tożsamości, co ukształtowało i utrwaliło politykę jedności kulturowej. Postrzeganie Francji jako kulturowego monolitu wyrasta więc w dużej mierze z tradycji jakobińskiej, sprzeciwiającej się prawu do odmienności, pluralizmowi i prawom grupowym²⁹. W jej wyniku ukształtowała się „francuskość” (*francité*) w rozumieniu pochodzenia jednostki oraz

²⁷ A. Krasnowolski, *Języki mniejszości we Francji*, Dział Analiz i Opracowań Tematycznych Biuro Analiz, Dokumentacji i Korespondencji, Kancelaria Senatu, Warszawa 2019; <https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/177/plik/ot-675.pdf> [dostęp: 08.01.2021].

²⁸ P. Encrevé, *La langue de la République*, Pouvoirs, 2002, 100, s. 123.

²⁹ W. Safran, *Pluralism and Multiculturalism in France: Post-Jacobin Transformations*, Political Science Quarterly, 2003; 118, 3, https://www.researchgate.net/profile/William_Safran/publication/233616780_Pluralism_and_Multiculturalism_in_France_Post-Jacobin_Transformations/links/5f272565299bf134049c6cbe/Pluralism-and-Multiculturalism-in-France-Post-Jacobin-Transformations.pdf [dostęp: 29.12.2020], s. 437; por. Z. Wihtol de Wenden, *Multicultur-*

odwołania się do wartości katolickich ("*franco-français de vieille souche*"), co W. Safran uznaje za odpowiednik amerykańskiego WASP³⁰. W uchwalonym we Francji w 1882 roku prawie szkolnym (jako autora tego prawa podaje się Julesa Ferry), nie wspomniano w ogóle o językach innych niż język francuski jako stosowanego medium nauczania, a w 1925 roku ówczesny minister odpowiedzialny za edukację Anatole de Monzie zarządził, aby we wszystkich szkołach używać wyłącznie języka francuskiego, zakazując jednocześnie używania regionalnych języków i dialektów. W tych warunkach jednojęzyczność była postrzegana jako jedyny akceptowalny wybór. Jak pisze o tym Andrzej Krasnowolski, dopiero w 1951 roku Parlament uchwalił ustawę zezwalającą na fakultatywne nauczanie w szkołach języka oksytańskiego, bretońskiego, katalońskiego i baskijskiego, ale poza godzinami lekcyjnymi³¹.

Zdaniem Jamesa Costy i Patricii Lambert³², w społecznym dyskursie publicznym do dzisiaj funkcjonują utrwalone poglądy, takie jak: „francuski jest językiem Francji”, „Francuzi nie znają języków”, a nawet „systemu nie da się zmienić, taki jest”, co jak twierdzą badacze wskazuje na ideologicznie ukształtowane postawy. W polityce wewnętrznej (w powiązaniu z obywatelnością) państwo francuskie nie uznaje istnienia mniejszości narodowych, a w związku z tym oficjalnie (na poziomie polityki) nie rozpoznaje się istnienia języków owych nieuznawanych mniejszości³³. Natomiast multikulturalizm, czyli ideologiczna wielokulturowość zaczęła wkraczać do francuskiego modelu obywatelstwa poprzez polityczne inicjatywy integrowania grup imigrantów oraz wzmacniania poczucia państwowości w kontekście rozpoznawania różnic regionalnych. W ten sposób państwo francuskie próbuje pogodzić wielokulturowość społeczeństwa z polityką asymilacjonizmu językowego, w kontynuacji której upatrywana jest ochrona francuskiej tożsamości, postrzeganej priorytetowo wobec tożsamości kulturowych mniejszości³⁴. Celem tych działań jest utrzymanie jedności państwa. Negocjacje różnicy w społeczeństwie francuskim mają uchronić państwo i republikański model integracji przed wzrostem różnorodności roszczeń środowisk imigranckich (w tym grup religijnych) czy regionów o silnie zdefiniowanej tożsamości, jak Kraj Basków czy

alism in France, IJMS: International Journal on Multicultural Societies, 2003, 5, 1; www.unesco.org/shs/ijms/vol5/issue1/art5 [dostęp: 28.12.2020].

³⁰ W. Safran, *Pluralism and Multiculturalism in France*, s. 440.

³¹ Por. z: „Pierwszą ustawą, która umożliwiła fakultatywne nauczanie w «językach i dialektach lokalnych», była ustawa zwana ustawą Deixonne (Loi no 51-46) z 11 stycznia 1951 roku, od nazwiska jej inicjatora, Maurice’a Deixonne. Ustawa ta dopuszczała fakultatywne nauczanie języków baskijskiego, bretońskiego, katalońskiego i oksytańskiego w gimnazjach i liceach, w wymiarze jednej godziny tygodniowo”, w: A. Krasnowolski, *Języki mniejszości we Francji*, s. 12.

³² J. Costa, P. Lambert, *France and Language(s): Old Policies and New Challenges in Education. Towards a Renewed Framework?* 2009, halshs-00439199.

³³ R. Pach, *The linguistic minorities of France*, *Literator*, 1986, 7, 10.4102/lit.v7i2.883, s. 87.

³⁴ Tamże, s. 86.

Korsyka, przy jednoczesnym zapewnieniu ich lojalności³⁵. W tym kontekście interesującym przykładem jest Korsyka, gdzie, jak pisze Renata Jankowska:

Tożsamość korsykańska, oparta na takich elementach, jak: kultura, religia, a przede wszystkim język, wspierana przez ugrupowania terrorystyczne, nie pozwala zapomnieć, że ideę *état-nation* trudno pogodzić z dążeniami niepodległościowymi Korsyki. Korsyka jest doskonałym przykładem na to, że idea francuskiego państwa narodowego pozostaje w nieustannej konfrontacji z rosnącą potrzebą uznania tożsamości regionalnych³⁶.

Należy dodać, że niektóre profrancuskie dyskursy językowe nadal przedstawiają języki regionalne jako zagrożenie dla tożsamości Francji, określając je mianem wewnętrznego wroga.

Na pozory monolityczności językowej i kulturowej wskazywał między innymi Cerquiglini, pisząc, że istnieje 70 języków wymienionych jako języki francuskie, ale żaden z nich nie jest w jakikolwiek sposób uznawany za oficjalny w jakiejkolwiek części terytorium Francji³⁷. W badaniu przeprowadzonym przez Hérana i innych³⁸ stwierdzono, że we Francji mówi się ponad 400 językami. Są to zarówno języki „przywiezione” przez migrantów, a wśród nich między innymi: arabski, portugalski, hiszpański, włoski, niektóre języki bantu, języki azjatyckie, afrykańskie i melanezyjskie: drehu, nengone, païci, aïje³⁹, jak i języki pochodzące z terytoriów regionalnych Francji. Sytuacja rozpoznawania języków i tożsamości grup mniejszości (w tym regionalnych) nabrała nowego wymiaru wraz z utworzeniem Unii Europejskiej. Bazujący na współpracy ekonomicznej regionalizm europejski spowodował „przebudzenie” świadomości tradycji regionalnych również we Francji, zwracając uwagę na zapomniane, mniejszościowe języki regionalne i tożsamość kulturową regionów. Kluczowa stała się konieczność odniesienia się państw członkowskich do „Europejskiej Karty Języków Regionalnych lub Mniejszościowych”, sporządzonej w Strasburgu 5 listopada 1992 roku. Dopiero w XXI wieku pojawił się w Konstytucji Republiki zapis, mówiący, że języki regionalne Francji stanowią część jej dziedzictwa kulturowego⁴⁰. To z kolei umożliwiło zmiany (już zgodnie z Konstytucją) w podejściu państwa do problemu rozpoznania

³⁵ C. Wihtol de Wenden, *Multiculturalism in France*.

³⁶ R. Jankowska, *Tożsamość korsykańska a wartości republikańskie we Francji*, [w:] *Niedokończona tożsamość społeczne: szkice socjologiczne*, red. G. Libor, J. Wódz, Katowice 2015, s. 54-65.

³⁷ J. Costa, P. Lambert, *France and Language(s)*.

³⁸ F. Hérans, A. Filhon, C. Deprez, *La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle*, *Population & Sociétés*, 2002, 376, podaje za: tamże.

³⁹ J. Costa, P. Lambert, *France and Language(s)*.

⁴⁰ N. Dołowy-Rybińska, *Sytuacja języków mniejszościowych i regionalnych w Europie. Wymiar finansowy. Rekomendacje dla Polski*; https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatekspertyzy/3098/plik/oe-236_internet.pdf [dostęp: 05.12.2020], s. 5.

i uznania języków oraz tożsamości kulturowych mniejszości zgodnie z zapisami we wspomnianej „Europejskiej Karcie Języków Regionalnych lub Mniejszościowych”. Wprowadzono zintegrowane nauczanie języków obcych i języków regionalnych, chociaż nie wszystkie języki regionalne podlegają takim samym rozporządzeniom. Od września 2017 roku nieobowiązkowy program nauczania został wzbogacony o nowe kursy fakultatywne. Przekłada się to w praktyce szkolnej między innymi na wprowadzenie w klasie 6. przedmiotu „Języki i kultury regionalne”, nauczanego do klasy 9. w wymiarze do 2. godzin tygodniowo. Ponadto, niedawna reforma dotycząca ostatnich dwóch lat liceów i techników, a także matury, zaowocowała nowym przedmiotem: „Języki obce i regionalne, literatura i kultura”. Obejmuje on 4 godziny nauczania tygodniowo w klasie 11. i 6 godzin w klasie 12., jako uzupełnienie kursu językowego, a począwszy od roku szkolnego 2019/2020 oferowany jest w kilku językach regionalnych. Interesującym przykładem ilustrującym transgraniczną współpracę regionalną pomiędzy szkołami jest projekt nazwany EBP-ICI4, realizowany na poziomie szkoły podstawowej i średniej we współpracy z nauczycielami języka oksytańskiego w Prowansji oraz z partnerami w regionie Val d’Aoste, Katalonii i Szkocji. W celu jego realizacji stworzono partnerstwa między szkołami⁴¹.

Symboliczne rozpoznanie języków regionalnych ma w praktyce ograniczone znaczenie w celu ich ochrony jako niematerialnego dziedzictwa kultury oraz zapobieganiu ich całkowitemu zaniknięciu w codziennej komunikacji⁴². Po dziesięcioleciach polityki unifikacji językowej we Francji przekazywanie języka regionalnego w domach jest obecnie bardzo rzadkim zjawiskiem. Wydaje się, że przetrwało najdłużej na Korsyce, w Alzacji, Kraju Basków oraz w niektórych częściach Bretanii i Bearn, w południowo-zachodniej Francji.

Zdaniem Costy i Lambert⁴³, dokonujące się przemiany w podejściu do języków mniejszości zostają wykorzystane do przededefiniowania prawomocności i autorytetu w zakresie języka oraz do przeformułowania tożsamości kulturowych w sposób odpowiadający rządowi centralnemu. Costa i Lambert zauważają, że w ten sposób edukacja nadal pozostaje we Francji głównym medium reprodukcji dominujących ideologii, ale jednocześnie jest miejscem, w którym można dostrzec zarysowujące się społeczne napięcia i sprzeczne dyskursy dotyczące społecznych pamięci, prestiżu i statusu języka oraz kulturowych tożsamości⁴⁴.

⁴¹ Więcej na ten temat można znaleźć w języku francuskim i angielskim na stronie projektu: 4 Education Bi-Plurilingue, *Intercompréhension et Compétences Interlinguistiques*; <http://ebp-ici.ecml.at>. [dostęp: 20.12.2020].

⁴² F. Héran, A. Filhon, C. Deprez, *La dynamique des langues en France*, podają za: J. Costa, P. Lambert, *France and Language(s)*.

⁴³ J. Costa, P. Lambert, *France and Language(s)*, s. 11.

⁴⁴ Tamże.

CHIŃSKA REPUBLIKA LUDOWA

Wielokulturowość w Chinach stanowi wielowiekową tradycję koegzystencji różnych grup etnicznych mówiących własnymi językami i zachowujących własne kulturowe identyfikacje, podporządkowane, w granicach państwa, dominacji największej grupy etnicznej Han. Tradycje kulturowe, które przez tysiące lat pomagały w zarządzaniu grupowymi relacjami, w perspektywie długiego historycznego procesu kulturowego współistnienia, kulturowej wymiany i politycznego podporządkowania rozumieć można w kontekście użytego przez Zuo Xiulana terminu „*róng hé*”⁴⁵, oznaczającego amalgamat, fuzję. Autor odnosi ten termin do sytuacji zanikania wielu języków mniejszości i ich kultur wchodzących w skład państwa chińskiego, na skutek rozmywania kulturowych granic grup mniejszościowych zarówno w procesach „wchłaniania przez”, jak i „wtapiania się w” silniejsze kulturowo i politycznie struktury społeczne. Interesującym przykładem ilustrującym dynamikę procesów przemian językowych i kulturowych jest studium dotyczące mniejszości ujgurskiej w chińskiej prowincji Xinjiang, autorstwa Bahargül Hamut i Agnieszki Joniak-Lüthi⁴⁶. Autorki wskazują tam na zmiany, jakie nastąpiły szczególnie w okresie pomiędzy X i XVI wiekiem, kiedy to wraz ze stopniową islamizacją tego obszaru pismo staroujgurskie wypierane było przez pismo arabskie, a sposób zapisu był dostosowywany do występujących na tym obszarze języków tureckich⁴⁷. Wraz z pojawieniem się chińskiego nacjonalizmu, zaczęto wyróżniać kategorie związane z narodowością tak zwanego *minzu*⁴⁸, co można postrzegać jako początki swoście rozumianego chińskiego multikulturalizmu. Termin *Zhonghua minzu* został wprowadzony przez filologa Qing Zhanga Binglina (章炳麟) i pierwotnie odnosił się tylko do Chińczyków Han. Natomiast Sun Yat-sen przyjął stanowisko zjednoczenia wszyst-

⁴⁵ Zuo Xiulan, *China's policy towards minority languages in a globalizing age*. *Transnational Curriculum Inquiry*, The Journal of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies, 2007, 4, 1; <https://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci> [dostęp: 25.01.2019].

⁴⁶ B. Hamut, A. Joniak-Lüthi, *The Language Choices and Script Debates among the Uyghur in Xinjiang Uyghur Autonomous Region, China*, *Linguistik online* 70, 1/15, <http://dx.doi.org/10.13092/lo.70.1745> [dostęp: 29.12.2020], s. 112.

⁴⁷ Jak piszą A. Joniak-Lüthi i B. Hamut, powołując się na Bellér-Hann, *Script Changes in Xinjiang* [w:] *Cultural Change and Continuity in Central Asia*, red. S. Akiner, London 1991, s. 72, Ujgurowie w Xinjangu używali ortografii *Chagatai* (*lingua franca* wśród Turków z Azji Środkowej), czyli zreformowanego języka literackiego do lat 30. XX wieku, chociaż już w latach 20. XX wieku ujgurscy intelektualiści zaczęli głosić potrzebę kolejnej reformy pisma. W rezultacie władze Xinjangu zaczęły eksperymentować zarówno z pomysłem wprowadzenia alfabetu łacińskiego, jak i – pod koniec lat 30. i na początku lat 40. XX wieku – opartego na cyrylicy pisma dla języków tureckich używanych w Xinjangu. Zob.: B. Hamut, A. Joniak-Lüthi, *The Language Choices and Script Debates*, s. 112.

⁴⁸ Y. Wang, J.-A. Phillion, *Minority Language Policy and Practice in China: The Need for Multicultural Education*, *International Journal of Multicultural Education*, 2009, 11, 1; <https://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/viewFile/138/312> [dostęp: 18.12.2020], s. 2.

kich grup etnicznych w Chinach w ramach koncepcji Pięciu Ras i w tym celu rozszerzył znaczenie *Zhonghua minzu*⁴⁹. W latach 30. XX wieku termin *minzu* tłumaczony był w kategoriach stalinowskich jako „narod”, „narodowość”, ale Komunistyczna Partia Chin odmówiła obywatelom chińskim prawa do secesji jako środka „narodowego samostanowienia”. W zamian KPCH przyjęła leninowskie podejście „zagwarantowania członkom każdego narodu używania ich własnego języka i edukacji”. Ta praktyka praw kulturowych, ale nie separacji, została nazwana przez chińskich komunistów *zizhi*⁵⁰, czyli „autonomia”, a nie *zijue* „samostanowieniem”, który to zwrot ma konotację dążenia do niepodległości. Chińska definicja *minzu* z wczesnych lat 50. XX wieku odchodzi od klasycznych marksistowsko-leninowskich dyskursów na ten temat⁵¹, a współcześnie termin ten najczęściej tłumaczony jest jako „grupa etniczna”⁵². Istnienie skomplikowanej sieci subiektywnych tożsamości zwraca uwagę na złożoność, stanowiącej większość, grupy etnicznej Han⁵³ wraz z jej wewnętrznymi podziałami. Odwołując się do badań między innymi Stevena Harrella, a także Agnieszki Joniak-Lüthi, należy w tym miejscu dodać za S. Harrellem, iż jest wiele teorii na temat tego, jak kategoria narodowa (Chińczycy) i kategoria etniczna (Han) odnoszą się do siebie nawzajem⁵⁴. To wszystko, jak zauważają badacze i autorzy tekstów poświęconych chińskim mniejszościom, potencjalnie podważa wysiłki mające na celu skuteczne wykorzystanie tych kategorii⁵⁵. Poza wspomnianą dominującą grupą Han, zidentyfikowano 55 innych grup etnicznych uznawanych przez rząd za „mniejszości etniczne”, a zgodnie z narodowym spisem powszechnym z 2000 roku populacja wszystkich mniejszości etnicznych stanowi 8,41% całej populacji Chin⁵⁶.

W perspektywie historycznej można wyróżnić kilka etapów polityki językowej prowadzonej przez władze Chińskiej Republiki Ludowej w odniesieniu do języków mniejszości. Pierwszy etap to wspieranie języków mniejszości od 1949 roku, czyli od powstania ChRL do połowy lat 50. XX wieku. Ówczesny rząd chiński ustanowił lokalne władze autonomiczne w regionach mniejszo-

⁴⁹ *Zhonghua minzu*, *New World Encyclopedia*, https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Zhonghua_minzu [dostęp: 29.12.2020].

⁵⁰ Por. z: Y. Wang, J.-A. Phillion, *Minority Language Policy and Practice in China*, s. 2.

⁵¹ Guo Wu, „CONTINUITY, ADAPTATION, AND CHALLENGE”: THE CHINESE COMMUNIST IDEOLOGY AND POLICY ON MINZU (1922-2013); https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/29378/1/17-Wu_359-379.pdf [dostęp: 29.12.2020], s. 1; także: Wang Linzhu, *The Identification of Minorities in China*, *Asian-Pacific Law & Policy Journal*, 2003, 16, 2.

⁵² B. Hamut, A. Joniak-Lüthi, *The Language Choices and Script Debates*, s. 111.

⁵³ Rozumienie „Han” jako kategorii wyobrażonej – por. z: A. Joniak-Lüthi, *The Han: China's Diverse Majority*, Washington 2015, s. 45.

⁵⁴ Uwagę na to zwraca Steven Harrell we wstępie do książki: tamże, s. VIII.

⁵⁵ M. Dillon (red.), *Chinese Minorities at home and abroad*, London – New York 2017.

⁵⁶ Zuo Xiulan, *China's policy towards minority languages*.

ściowych, których celem stała się praca nad wyeliminowaniem tam analfabetyzmu. Jak zauważa Zhou⁵⁷, zarówno urzędnicy Han, jak i przedstawiciele lokalnych mniejszości zostali przeszkoleni w dziedzinie języków mniejszości. Opracowano zasady tworzenia systemów pisma dla grup mniejszości, które nie miały systemów języka pisanego. Chiński mandaryński (Modern Standard Chinese) dialekt, określany w Chinach jako Putunghua (na Tajwanie znany jako Guoyu, a w Singapurze – Huayu), należący do gałęzi rodziny języków Sino-Tybetańskich o najszerszym zasięgu stosowania spośród wszystkich chińskich języków i dialektów, został wprowadzony w szkołach, w których grupy mniejszości nie miały pisemnego systemu językowego. Jednocześnie, Komitet Centralny Komunistycznej Partii Chin (KPCh) w 1956 roku stwierdził, że grupy mniejszościowe posiadające własne systemy pisma mają prawo używać swojego języka ojczystego, a chiński mandaryński powinien być stosowany tylko dla nauczania prowadzonego w grupie Han⁵⁸. Drugi etap polegał na tłumieniu języków mniejszości w późnych latach 50. i w czasie rewolucji kulturalnej (1966-1976). Język chiński mandaryński stał się oficjalnym językiem nauczania w szkołach w regionach mniejszościowych, a asymilacja stała się celem edukacji mniejszości⁵⁹. Wnioski o edukację dwujęzyczną i programy nauczania mniejszości traktowano jako wyzwanie dla poprawności ideologicznej i sprzeciw wobec socjalizmu⁶⁰. Natomiast, w etapie trzecim, począwszy od późnych lat 70. XX wieku, prowadzona jest językowa polityka tolerancji wobec języków mniejszości, z wyraźną promocją języka chińskiego standaryzowanego, który jest językiem używanym w szkolnictwie. Celem tak prowadzonej polityki językowej była ochrona praw mniejszości w zakresie języka i kultury, czego przykładem jest Konstytucja ChRL z 1982 roku⁶¹. Natomiast, jak zauważa Zhou⁶², w Ustawie o autonomii regionalnej dla mniejszości narodowych zamieszkujących ChRL, uchwalonej w 1984 roku, artykuł 37 stanowi:

⁵⁷ *New World Encyclopedia*, https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Zhonghua_minzu [dostęp: 29.12.2020]; Y. Wang, J-A. Phillion, *Minority Language Policy and Practice in China*, s. 2; Guo Wu, "CONTINUITY, ADAPTATION, AND CHALLENGE", s. 1; Wang Linzhu, *The Identification of Minorities in China*; B. Hamut, A. Joniak-Lüthi, *The Language Choices and Script Debates*, s. 111; A. Joniak-Lüthi, *The Han: China's Diverse Majority*, s. 45 i viii; M. Dillon (red.), *Chinese Minorities at home and abroad*; Zuo Xiulan, *China's policy towards minority languages*, s. 129-148.

⁵⁸ Y. Wang, J-A. Phillion, *Minority Language Policy and Practice in China*, s. 2-3.

⁵⁹ J. Lin, *Policies and practices of bilingual education for the minorities in China*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1997, 18, 3, s. 193-205; M. Zhou, *Language policy and illiteracy in ethnic minority communities in China*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2000, 21, 2, s. 129-148.

⁶⁰ Y. Wang, J-A. Phillion, *Minority Language Policy and Practice in China*, s. 3.

⁶¹ Tamże.

⁶² M. Zhou, *Minority language policy in China: Equality in theory and inequality in practice*, [w:] *Language policy in the People's Republic of China: Theory and practice since 1949*, red. M. Zhou, H. Sun, Boston 2004, s. 71-95.

W szkołach, które rekrutują głównie uczniów mniejszości narodowych, podręczniki w językach danych mniejszości powinny być używane tam, gdzie istnieją warunki. Językami wykładowymi powinny być również języki danych mniejszości. Uczniowie szkół podstawowych klas wyższych i licealiści powinni uczyć się języka chińskiego. Wśród nich należy spopularyzować powszechnie używany w całym kraju Putonghua [chiński mandaryński]⁶³.

Rząd centralny uznaje zagwarantowaną konstytucyjnie równość wszystkich członków grup etnicznych i ich prawo do autonomii, która umożliwia każdej grupie narodowościowej rozwijanie własnej kultury i języka, daje prawo do samodzielnego zarządzania prowincją, a także określanie wykorzystania zasobów naturalnych i kierunku rozwoju w regionach mniejszościowych⁶⁴. Jednakże, wszystko co szkodzi jednności narodowej jest zabronione. Nie oznacza to jednak rezygnacji z hierarchii grup etnicznych jako takich⁶⁵. Tradycyjnie największą i dominującą grupą etniczną w długiej historii Chin jest grupa Han. Rolę języka narodowego (dominującego) w tym kraju pełni dialekt pekiński, nazywany mandaryńskim. W ostatnich dekadach w Chinach wyraźnie widoczne są działania władz mające na celu zwiększenie językowej i kulturowej homogeniczności. Rząd podejmuje wysiłki na rzecz standaryzacji i rozpowszechniania języka narodowego, co stwarza oczywiste problemy w kontekście istnienia i używania języków mniejszości, szczególnie w prowincji Xingjaing oraz Tybecie⁶⁶. Popularność języka chińskiego mandaryńskiego z powodu globalizacji oraz rozwijanych stosunków handlowych Chin ze światem stworzyła niekorzystne warunki dla języków mniejszościowych w Chinach⁶⁷. Rozbieżności między polityką a praktykami językowymi są badane zarówno pod kątem praw mniejszości językowych, jak i ich reprezentacji w podręcznikach szkolnych. Interesującego w tym kontekście rozróżnienia pomiędzy prawami jednostki a prawami państwowymi dokonał w swoim artykule Zhou⁶⁸. Autor doszedł do wniosku, że prawa językowe grup mniejszościowych określone w przepisach przynoszą uprawnienia dla państwa, a nie dla jednostek należących do mniejszości. W efekcie ustanowionych przepisów, prawa państwowe są ważniejsze niż prawa jednostek należących do mniejszości⁶⁹. W swoich analizach Zhou⁷⁰ stwierdził, że jednolity program

⁶³ Y. Wang, J.-A. Phillion, *Minority Language Policy and Practice in China*, s. 3.

⁶⁴ Tamże, s. 2.

⁶⁵ Zuo Xiulan, *China's policy towards minority languages*.

⁶⁶ Zob.: *Bilingual Education in Xinjiang in the Post-2009 Period*, China Report, 2016, 52, 4, s. 306-323; także: A.M. Dwyer, *The Xinjiang Conflict: Uyghur Identity, Language Policy, and Political Discourse*, Policy Studies, 15, Washington 2005, s. 50-57.

⁶⁷ Y. Wang, J.-A. Phillion, *Minority Language Policy and Practice in China*, s. 1.

⁶⁸ M. Zhou, *Minority language policy in China*, s. 71-95.

⁶⁹ Y. Wang, J.-A. Phillion, *Minority Language Policy and Practice in China*, s. 5.

⁷⁰ M. Zhou, *Minority language policy in China*, s. 71-95.

nauczania oraz niedostateczna reprezentacja i błędne przedstawienie wiedzy, kultury i języka mniejszości w podręcznikach do szkół podstawowych wskazuje na hegemoniczną kontrolę nad językiem, kulturą i wiedzą mniejszości oraz narzucanie dominującej ideologii, języka, kultury i wiedzy uczniom z mniejszości⁷¹. W wyniku obserwowanych tendencji izolacjonistycznych w niektórych prowincjach, w tym w północno-zachodnim Xinjiang, rząd zdecydował się na wprowadzenie edukacji dwujęzycznej uwzględniającej języki mniejszościowe.

IZRAEL

Izrael jest wieloetnicznym, wielokulturowym krajem, w którym zasadnicze różnice narodowościowe, kulturowe, etniczne i językowe manifestują się w codziennym życiu jednostek i grup głębokimi podziałami tak na poziomie polityki, praktyk kulturowo-społecznych, jak i edukacji⁷². Zgodnie z danymi Izraelskiego Centralnego Biura Statystyki⁷³ z 2013 roku, 75% populacji to Żydzi, podczas gdy Arabowie stanowią 21% populacji. Powstałe w 1948 roku państwo przyjęło wobec żydowskiej większości politykę, której podstawą była chęć przyciągnięcia i zasymilowania żydowskich imigrantów z różnych stron świata (w tym także z krajów islamskich) w ramach tego, co uważano za rdzenną kulturę izraelską. Uprzywilejowanie w tym względzie jednostek należących do środowiska aszkenazyjskiego zmarginalizowało środowisko Żydów sefardyjskich, a z czasem doprowadziło do utworzenia kategorii „mizrachim”, określając w ten sposób Żydów-imigrantów z państw muzułmańskich. Stworzyło to wewnątrz większościowej grupy żydowskiej podziały, z relacjami dominacji i podporządkowania pomiędzy grupami: aszkenazyjską, sefardyjską oraz mizrachim. W celu integracji imigrantów z diaspory żydowskiej zaadaptowano model „melting pot”, promujący jako hegemoniczną dominującą kulturę izraelską – elitarną kulturę aszkenazyjską, reprezentującą kulturę środowisk żydowskich pochodzących z Europy Środkowej i Wschodniej, założycieli państwa, grupy etnicznej stanowiącej w Izraelu odpowiednik amerykańskiego nurtu WASP⁷⁴. Jak piszą Roni Reingold i Sara Zamir, powołując się na

⁷¹ Tamże.

⁷² J.A. Banks, *Multicultural Education: Its Effects on Students' Racial and Gender Role Attitudes*, [w:] *Handbook of Research on Multicultural Education*, red. J.A. Banks, Ch.A. McGee Banks, San Francisco 2001.

⁷³ StronainternetowaCentralnegoBiuraStatystycznegoIzraela:<https://www.cbs.gov.il/en/Pages/default.aspx> [dostęp:28.12.2020].

⁷⁴ R. Reingold, S. Zamir, *Multicultural education vs. implicit and explicit ethnocentric education: text analysis of a contemporary Israeli value education program*, CEPS Journal, 2017, 7, 4, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152113

Gaynor⁷⁵ i Lamme⁷⁶, pod koniec lat 60. XX wieku ideologia „melting pot” została zastąpiona nową polityką, którą nazywano „polityką integracji” lub „polityką pluralizmu kulturowego”. Następstwem polityki integracji jest w Izraelu multikulturalizm, rozumiany jako „polityka zachowania różnorodności kultur etnicznych w ramach społeczności”⁷⁷. Natomiast, największą grupą mniejszościową w Izraelu są Arabowie. Jednakże, określanie tej części populacji Izraela jako po prostu „arabskich obywateli Izraela” powoduje, że wydają się oni stanowić jednolitą grupę mniejszości, chociaż w rzeczywistości są to różne grupy przeważnie mówiące w języku arabskim, ale nie tylko, o wyraźnie zaznaczonych granicach swoich tożsamości językowych i kulturowych, czy miejscu zamieszkania. Są to zarówno arabscy muzułmanie (głównie Sunnici), ale także Beduini, Druzowie, Czerkiesi, a także społeczność arabskich chrześcijan, w tym Grecko-ortodoksyjna⁷⁸. Ponadto, w ciągu ostatnich 10 lat wielu pracowników migrujących przeniosło się do Izraela z Afryki, Chin, Rumunii i Ameryki Południowej. Chociaż nie ma dokładnych danych dotyczących liczby osób mieszkających w kraju nielegalnie, szacuje się, że jest to około 203 000 migrantów, w tym 60 000 pochodzących z krajów afrykańskich⁷⁹. W Izraelu ustanowienie języka hebrajskiego w 1948 roku, jako jednego z oficjalnych języków nowo powstałego państwa, było postrzegane jako potencjalne uwolnienie od językowej sytuacji diaspory, czyli wielojęzyczności oraz języków żydowskich mniejszości – jidysz, ladino i judeo-arabskiego.

Oficjalnym i najczęściej używanym językiem Izraela jest współczesny hebrajski (השפה הירבית / *ivrit ħadaša*). Mówią nim prawie wszyscy w kraju (posługując się nim jako językiem ojczystym lub drugim językiem). Natomiast, powszechnie używany jest również język arabski (اَلْعَرَبِيَّةُ / *al-‘arabiyyah*), który dla około 21% populacji stanowi pierwszy język największej mniejszości w Izraelu. Status obydwu tych języków zdefiniowano w Artykule 82, opublikowanym w 1922 roku, czyli na początku okresu Mandatu Brytyjskiego. W dokumencie tym stwierdzono, że wszystkie oficjalne zalecenia, uwagi, czy formularze z dokumentami powinny być publikowane w trzech językach:

⁷⁵ A.R. Gaynor, *Beyond the melting pot finding a voice for Jewish identity in multicultural American schools*, Journal of Jewish Communal Service, 2011, 86, 1-2, s. 174-183, za: R. Reingold, S. Zamir, *Multicultural education vs. implicit*, s. 65.

⁷⁶ Z. Lamme, ילדוּת וּפְּלורָלִיזְם בְּיִשְׂרָאֵל [The idea of pluralism and its implementation in Israeli education], [w:] יְסוּדֵי הַחֵדוּשׁ בְּחִשְׁבּוֹן הַדּוֹר הַפּוֹסְטִימֹדֶרְנִי [Education in the era of postmodernist discourse], red. I. Gur-Zeev, Jerusalem 1996, za: R. Reingold, S. Zamir, *Multicultural education vs. implicit*, s. 65.

⁷⁷ R. Reingold, S. Zamir, *Multicultural education vs. implicit*, s. 70.

⁷⁸ A. Shafir, *Ethnic Minority Languages in Israel*, 2011, https://www.researchgate.net/publication/344725416_Ethnic_Minority_Languages_In_Israel_2011 [dostęp: 29.01.2021].

⁷⁹ Dane pochodzą ze strony World Population Review, <https://worldpopulationreview.com/countries/israel-population> [dostęp: 28.12.2020].

hebrajskim, arabskim i angielskim. Wraz z utworzeniem państwa rządowy dekret Law and Governmental Ordinance, z 1948 roku, paragraf 15b, znosił obowiązkowe używanie języka angielskiego. W 1952 roku podjęto w Knesecie, na wniosek jednego z posłów, próbę ustanowienia języka hebrajskiego jako jedyne go oficjalnego języka kraju. W 2008 roku pojawił się kolejny wniosek w Knesecie, postulujący przypisanie językowi arabskiemu statusu języka drugorzędne go. Ustawę taką przyjęto w lipcu 2018 roku, deklarując oficjalnie język hebrajski jako jedy ny język urzędowy w kraju, a język arabski jako język o „specjalnym statusie”.

Język arabski, obecny w przestrzeni prywatnej jak i publicznej Izraela oraz w arabskim sektorze edukacji, ma publicznie mniejszy prestiż niż hebrajski. Język hebrajski jest obowiązkowy w szkołach arabskich, ale arabski pozostaje przedmiotem do wyboru w szkołach żydowskich. Językiem wykładowym w szkołach arabskich jest arabski, ale uczniowie rozpoczynają naukę języka hebrajskiego w 4. klasie. Uczenie się hebrajskiego jest konieczne ze względu na funkcjonowanie w przestrzeni izraelskiego społeczeństwa, ekonomii i polityce. Pragmatyczne podejście Arabów do języka hebrajskiego powoduje, że uczą się go w celu akceptacji przez Izraelczyków, chociaż płynne posługiwanie się językiem oznacza konieczność czytania literatury hebrajskiej, co często wzbudza kontrowersje, ponieważ szkolny program literatury obejmuje teksty biblijne traktowane jako esencjalna warstwa kulturowego rozumienia języka hebrajskiego, a to budzi podejrzenia, że w ten sposób arabscy uczniowie nauczani są judaizmu. Natomiast, w celu wyrażenia swojej kulturowej tożsamości Arabowie używają języka arabskiego. Znajomość języka hebrajskiego jest potrzebna do ukończenia szkoły średniej w sektorze edukacji arabskiej. Dla porównania: w szkołach żydowskich język arabski jest nauczany tylko w klasach 7-10, a ponadto w wielu z nich stanowi przedmiot do wyboru. Innym problemem jest używanie języka arabskiego w mediach izraelskich – nie odzwierciedlają one wydarzeń dotyczących tej społeczności, stąd popularnością cieszą się programy stacji arabskich. Interesująca jest również socjologiczna analiza używania obecnych w Izraelu języków innych niż hebrajski i arabski. Okazuje się, że używanie innego języka stanowi odzwierciedlenie społeczno-ekonomicznego statusu jednostek. Wiliam Safran w swoim tekście *Language and Politics in Israel: Between History, Community, and Territoriality*⁸⁰ przytacza rezultaty takich badań prowadzonych w Izraelu. Jak zauważa w swoim artykule, język angielski w Izraelu postrzegany jest jako najbardziej prestiżowy z uprzywilejowanych języków, zaś język francuski – jako prestiżowy, ale nieuprzywilejowany (w przeszłości kojarzony był z baronem Rotschildem i intelektualistami, natomiast współcześnie – ze środo-

⁸⁰ W. Safran, *Language and Politics in Israel*, s. 10-11.

wiskiem „mizrachim”, Żydów imigrantów marokańskich). Języka jidysz nie uważa się za prestiżowy, ale uprzywilejowany ze względu na tradycje gmin żydowskich aszkenazyjskich. Język arabski postrzegany jest jako nieprestiżowy i nieuprzywilejowany. Wraz z upadkiem kibuców oraz migracją z byłego ZSRR i Ameryki Łacińskiej, a także z krajów anglojęzycznych sytuacja językowa uległa zmianie, chociaż nie w sensie prawnym. Spolsky i Shohamy opublikowali pracę, w której wymieniają 20 języków innych niż hebrajski i arabski używanych w Izraelu przez około 2000 osób każdy. Z kolei Grimes (badania przeprowadzone w roku 1996) wymieniał 10 języków innych niż hebrajski i standardowy arabski: rosyjski, judeo-marokański arabski, rumuński, jidysz, judeo-iracki arabski, ladino, hiszpański, angielski i polski. Współcześnie innymi, aniżeli hebrajski i arabski, używanymi językami w Izraelu są rosyjski (z ponad milionem użytkowników), rumuński (250 000 w 1993) i angielski (125 000 *native speakerów* w roku 2016, chociaż o wiele więcej osób posługuje się nim jako drugim językiem)⁸¹. Jak pisze Wiliam Safran w zakończeniu swojego artykułu *Language and Nation Building*, język angielski jest językiem elity w postindustrialnym Izraelu; naukowcy i technokraci czują społeczną presję, aby pokazać, że znają angielski⁸².

Społeczeństwo izraelskie stanowi przykład mozaiki, w której różnorodność kulturowa, wieloetniczność i wielojęzyczność wpisana jest w ramy państwowości. Każdy z języków mniejszości w Izraelu powiązany jest ze specyficznymi funkcjami tożsamościowymi: systemami wartości, poczuciem kulturowej przynależności. Przynależność do swojej grupy „w języku” i „poprzez” język nie musi być ograniczeniem możliwości własnego rozwoju jednostek.

Zakończenie

Podsumowując, można zauważyć, że Francja zastosowała ideologiczny mechanizm zapomniania/usuwania części historii, przez co różnorodność (kulturowa i językowa) miała zostać zinterpretowana jako zagrożenie dla dominacji tożsamości francuskiej i języka francuskiego. Ponowne zdefiniowanie wspólnoty jako narodu przez jakobinów miało zagwarantować trwanie Republiki, jedność terytorialną i lojalność obywateli. Przyniosło to w rezultacie uprzedmiotowienie mniejszości wykorzystywanych instrumentalnie do promowania wizji Francji jako kraju jednorodnego kulturowo i językowo. Chiny zarządzając wielokulturowością swojego, liczącego 1 mld 300 mln obywateli, społeczeństwa zdecydowanie zacieśniają politykę unifikacji językowej. Prowadzona we Francji i w Chinach polityka asymi-

⁸¹ A. Shafrir, *Ethnic Minority Languages in Israel*.

⁸² W. Safran, *Language and nation-building in Israel*, Nations and Nationalism, 2005, 11, 1, s. 60.

lacionizmu wobec mniejszości manifestuje się zacieraniem różnic kulturowych i wypieraniem języków mniejszości kulturowych w celu unifikacji językowej i kulturowej, sprowadzając tradycje i języki mniejszości do poziomu lokalności, a niekiedy folkloru. Z kolei w Izraelu przyjęte zapisy prawne (ustawa definiująca państwo jako państwo żydowskie) z zasady wykluczają asymilację mniejszości nieżydowskich, ponieważ pełna asymilacja dla jednostki oznaczałaby konieczność religijnej konwersji na judaizm. Przytoczone przykłady pozwalają dostrzec, jak państwa te zarządzają współistnieniami na swoich terenach różnorodnościami kulturowymi i językowymi z jednej strony, uznając oficjalnie (normatywnie) prawo mniejszości do własnych tożsamości kulturowych i językowych (zarówno grup jak i jednostek), a z drugiej – ograniczając na swoim terenie (choć w różnym stopniu i w odmienny sposób) zasięg używania języków mniejszości w celu zapewnienia dominacji, uznanego za państwowy, języka dominującego nurtu. W konsekwencji, dla jednostek pragnących osiągnąć sukces edukacyjny i planujących, na podstawie tego sukcesu, swoją karierę zawodową oznacza to konieczność wpisania się w nurt kultury dominującej wraz z jej językiem. Budzi to opór przedstawicieli grup mniejszościowych manifestujących swoje niezadowolenie oraz prowadzi do tworzenia (samo)wykluczających się enklaw kulturowych tożsamości, czyli wręcz izolacionizmu. Pozbawia to, w oczywisty sposób, owe środowiska udziału we władzy nad edukacją i językami mniejszości, a więc uniemożliwia kształtowanie polityki państwa wobec grup mniejszościowych. Zatem, budowanie świadomego, demokratycznego społeczeństwa w warunkach wielokulturowości – jako faktu społecznego i jednocześnie ideologicznego – to respektowanie tych, którzy mają inne biografie czy wybierają inne drogi prowadzące do tego samego celu. Jak wskazują przytoczone w tekście przykłady, społeczna i polityczna aktywność wśród członków grup mniejszościowych, ich zaangażowanie dla wypracowania zrozumienia mechanizmów zależności i związków pomiędzy kulturą i językiem, polityką i tożsamością pozwala kontrolować politykę językową i może stać się podstawą do tworzenia programów edukacyjnych służących jako elementy budowania trudnej niekiedy, ale możliwej koegzystencji w warunkach różnicy wielokulturowego państwa.

BIBLIOGRAFIA

- 4 *Education Bi-Plurilingue, Intercompréhension et Compétences Interlinguistiques*; <http://ebp-ici.ecml.at>. [dostęp: 20.12.2020].
- Anderson B., *The Specter of Comparisons: Nationalism, Southeast Asia and the World*, Verso, London 1998.

- Assmann A., *O problemie tożsamości z perspektywy kulturoznawczej*, [w:] *Między historią a pamięcią. Antologia*, red. M. Saryusz-Wolska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.
- Assmann A., *Wprowadzenie do kulturoznawstwa: podstawowe terminy, problemy, pytania*, przekł. A. Artwińska, K. Różańska, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2015.
- Banks J.A., *Multicultural Education: Its Effects on Students' Racial and Gender Role Attitudes*, [w:] *Handbook of Research on Multicultural Education*, red. J.A. Banks, Ch.A. McGee Banks, Jossey-Bass, San Francisco 2001.
- Bellér-Hann H., *Script Changes in Xinjiang*, [w:] *Cultural Change and Continuity in Central Asia*, red. S. Akiner, Kegan Paul, London 1991.
- Bilingual Education in Xinjiang in the Post-2009 Period*, China Report, 2016, 52, 4.
- Bokszański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Campbell L., *The Sapir-Whorf hypothesis* (1997); <http://venus.va.com.au/suggestion/sapir.html> [dostęp: 25.03.2005].
- Comaroff J.L., *Politics of Difference in an Age of Revolution*, [w:] *The Politics of Difference: Ethnic Premises in a World of Power*, red. E.N. Wilmsen, P.A. McAllister, University of Chicago Press, Chicago 1996.
- Comaroff J.L., Comaroff J., *Ethnicity*, Inc. Bibliovault OAI Repository, the University of Chicago Press, Chicago 2009. 10.7208/chicago/9780226114736 [dostęp: 30.01.2020].
- Costa J., Lambert P., *France and Language(s): Old Policies and New Challenges in Education. Towards a Renewed Framework?* 2009, halshs-00439199.
- Dillon M. (red.), *Chinese Minorities at home and abroad*, Routledge, London – New York 2017.
- Dolińska K., *Dwie odsłony wielokulturowości a problem społecznego doświadczania różnicy*, [w:] *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja?*, red. A. Śliz, M.S. Szczepański, IFIS PAN, Warszawa 2011.
- Dołowy-Rybińska N., *Sytuacja języków mniejszościowych i regionalnych w Europie. Wymiar finansowy. Rekomendacje dla Polski*, Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji; https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatekspertyzy/3098/plik/oe-236_internet.pdf [dostęp: 05.12.2020].
- Dwyer A.M., *The Xinjiang Conflict: Uyghur Identity, Language Policy, and Political Discourse*, Policy Studies, 15, The East-West Center Washington, Washington 2005.
- Encrevé P., *La langue de la République*, Pouvoirs, 2002, 100.
- Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych, Strasburg, 5 listopada 1992 r. (DzU nr 137, poz. 1121, część I, art. 1).
- Gaynor A.R., *Beyond the melting pot finding a voice for Jewish identity in multicultural American schools*, Journal of Jewish Communal Service, 2011, 86, 1-2.
- Gladney Dru C., *Dislocating China. Muslims, Minorities, and Other Subaltern Subjects*, The University of Chicago Press, Chicago 2004; <https://journals.openedition.org/chinaperspectives/556> [dostęp: 02.02.2021].
- Gladney Dru C., *Relational Identity and Ethnic Conflict Resolution in Inner Asia*, [w:] *Contributions to Conflict Management, Peace Economics and Development*, vol. 1, red. M.I.D. Intriligator, A.I. Nikitin, M. Tehranian, Bingley 2005.
- Górecki O., *Ideologia wielokulturowości w geopolitycznej perspektywie konfliktu cywilizacji*; http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/66150/33_Olgierd_Gorecki.pdf, PDF, [dostęp: 25.01.2019].
- Grey A., *A polity study of minority language management in China focusing on Zhuang*, Current Issues in Language Planning, 2019, 20, 5.

- Gupta S., Ramachandran V., *Bilingual Education in Xinjiang in the Post-2009 Period*, China Report, 2016, 52.
- Hamut B., Joniak-Lüthi A., *The Language Choices and Script Debates among the Uyghur in Xinjiang Uyghur Autonomous Region, China*, *Linguistik online* 70, 1/15, <http://dx.doi.org/10.13092/lo.70.1745> [dostęp: 29.12.2020].
- Héran F., Filhon A., Deprez C., *La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle*, Population & Sociétés, 2002, 376.
- Hobsbawm E.J., Kertzer D.J., *Ethnicity and Nationalism in Europe Today*, *Anthropology Today*, luty 1992, 8, 1; <http://www.rationalites-contemporaines.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/Hobsbawm.pdf> [dostęp: 30.01.2020].
- <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne> [dostęp: 05.12.2020] – adres Aktualnego Serwisu Języków Mniejszościowych, Języka Regionalnego, Mniejszości Narodowych i Etnicznych.
- Jankowska R., *Tożsamość korsykańska a wartości republikańskie we Francji*. [w:] *Niedokończone tożsamości społeczne: szkice socjologiczne*, red. G. Libor, J. Wódz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Joniak-Lüthi A., *The Han: China's Diverse Majority*, University of Washington Press, Washington 2015.
- Klimczuk A., *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2013, 1(3).
- Krasnowolski A., *Języki mniejszości we Francji*, Dział Analiz i Opracowań Tematycznych Biuro Analiz, Dokumentacji i Korespondencji, Kancelaria Senatu, Warszawa 2019; <https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/177/plik/ot-675.pdf> [dostęp: 08.01.2021].
- Kwiatkowski R., *Czy język określa świadomość, czy świadomość określa język?* [w:] *Translax. More than just translation*; <https://translax.eu/jezyk-okresla-swiadomosc-swiadomosc-okresla-jezyk/> [dostęp: 02.02.2021].
- Kymlicka W., *Multicultural citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon Press, Oxford 1996.
- Kymlicka W., Patten A. (red.), *Language rights and political theory*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- Lamme Z., ילדוּרשִׁיּה רִנְיָחָב וּמוֹשִׁיּוּ מִזִּירִלְרֶפָּה וְיִיעֵר [The idea of pluralism and its implementation in Israeli education], [w:] יִסְטִינְרִדּוּמִטְסוּפָּה חִישָׁה וְדִיעֵב רִנְיָחָב [Education in the era of postmodernist discourse], red. I. Gur-Zeev, Jerusalem 1996.
- Lin J., *Policies and practices of bilingual education for the minorities in China*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1997, 18, 3.
- Lin Zhu Wang, *The Identification of Minorities in China*, *Asian-Pacific Law & Policy Journal*, 2015, 16, 2.
- Mamzer H. (red.), *Formy przemocy w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Mihułka K., *Dylematy Współczesnej Glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*, *Języki Obce w Szkole*, marzec 2014; <http://jows.pl/content/dylematy-wsp%C3%B3%C5%82czesnej-glottodydaktyki-j%C4%99zyk-%E2%80%93-kultura-interlingwalizm-%E2%80%93-interkulturowo%C5%9B%C4%87?page=2> [dostęp: 02.02.2021].

- Minglang Zhou, *Legislating Literacy for Linguistic and Ethnic Minorities in Contemporary China*, Current Issues in Language Planning, 2005, 6, 2.
- New World Encyclopedia; https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Zhonghua_minzu
- Novak M., *Przebudzenie etnicznej Ameryki* [The rise of the unmelttable ethnics], Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
- Ogrodzka-Mazur E., *Między etnicznością a integracją. Strategie kulturalizacyjne przyjmowane przez społeczności szkół z polskim językiem nauczania*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2017, 36, 3.
- Pach R., *The linguistic minorities of France*, *Literator*, 1986, 7, 10.4102/lit.v7i2.883.
- Palczyński T., *Socjologia tożsamości*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2008.
- Reingold R., Zamir S., *Multicultural education vs. implicit and explicit ethnocentric education: text analysis of a contemporary Israeli value education program*, CEPS Journal, 2017, 7, 4, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152113
- Safran W., *Pluralism and Multiculturalism in France: Post-Jacobin Transformations*, *Political Science Quarterly*, 2003; 118, 3, https://www.researchgate.net/profile/William_Safran/publication/233616780_Pluralism_and_Multiculturalism_in_France_Post-Jacobin_Transformations/links/5f272565299bf134049c6cbe/Pluralism-and-Multiculturalism-in-France-Post-Jacobin-Transformations.pdf [dostęp: 29.12.2020].
- Safran W., *Language and nation-building in Israel*, *Nations and Nationalism*, 2005, 11, 1.
- Shafir A., *Ethnic Minority Languages in Israel*, 2011, https://www.researchgate.net/publication/344725416_Ethnic_Minority_Languages_In_Israel_2011 [dostęp: 29.01.2021].
- Shohamy E., *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*, Routledge, London – New York 2006.
- Strona internetowa Centralnego Biura Statystycznego Izraela: <https://www.cbs.gov.il/en/Pages/default.aspx> [dostęp: 28.12.2020].
- Szahaj A., *Ideologia wielokulturowości – kontekst filozoficzny i polityczny*, *Er(r)go – Teoria – Literatura – Kultura*, 2003, 6; <https://journals.us.edu.pl/index.php/ERRGO/article/view/2150> [dostęp: 30.01.2021].
- Szczurek-Boruta A., *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Szkudlarek T., Melosik Z., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Taylor Ch., *Multiculturalism and „the Politics of Recognition”*, [w:] *Multiculturalism and „The Politics of Recognition”: An Essay with Commentary*, red. A. Gutmann, Princeton University Press, New York 1992.
- Taylor Ch., Appiah K.A., Habermas J., Rockefeller S.C., Walzer M., Wolf S., *The politics of recognition*, [w:] *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*, red. A. Gutmann, Princeton University Press, New York 1994.
- Wang Lin Zhu, *The Identification of Minorities in China*, *Asian-Pacific Law & Policy Journal*, 2003, 16, 2.
- Wang Y., Phillion J.-A., *Minority Language Policy and Practice in China: The Need for Multicultural Education*, *International Journal of Multicultural Education*, 2009, 11, 1; <https://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/viewFile/138/312> [dostęp: 18.12.2020].
- Wihtol de Wenden C., *Multiculturalism in France*, *IJMS: International Journal on Multicultural Societies*, 2003, 5, 1; www.unesco.org/shs/ijms/vol5/issue1/art5 [dostęp: 28.12.2020].
- World Population Review, <https://worldpopulationreview.com/countries/israel-population> [dostęp: 28.12.2020].

- Wu Guo, "CONTINUITY, ADAPTATION, AND CHALLENGE": THE CHINESE COMMUNIST IDEOLOGY AND POLICY ON MINZU (1922-2013); https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/29378/1/17-Wu_359-379.pdf [dostęp: 29.12.2020].
- Zhou M., *Language policy and illiteracy in ethnic minority communities in China*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2000, 21, 2.
- Zhou M., *Minority language policy in China: Equality in theory and inequality in practice*, [w:] *Language policy in the People's Republic of China: Theory and practice since 1949*, red. M. Zhou, H. Sun, Kluwer Academic Publishers, Boston 2004.
- Zuo Xiulan, *China's policy towards minority languages in a globalizing age*. *Transnational Curriculum Inquiry*, *The Journal of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 2007, 4, 1; <https://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci> [dostęp: 25.01.2019].

ANETA BOLDYREW

ORCID 0000-0002-6121-0816

Uniwersytet Łódzki

PAULINA PAJĄK

ORCID 0000-0001-6911-1284

Uniwersytet Wrocławski

PERSPEKTYWY, MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA BADAŃ ŁĄCZĄCYCH PSYCHOLOGIĘ I HISTORIĘ NAD EDUKACJĄ I WYCHOWANIEM DZIECI I MŁODZIEŻY U PROGU NOWOCZESNOŚCI¹

ABSTRACT. Boldyrew Aneta, Pająk Paulina, *Perspektywy, możliwości i ograniczenia badań łączących psychologię i historię nad edukacją i wychowaniem dzieci i młodzieży u progu nowoczesności* [Perspectives, Possibilities, and Limitations of Approaches Combining Psychology and History in Research on Education and Upbringing of Children and Youth on the Eve of Modernity]. *Studia Edukacyjne* nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 31-49. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.2

The past three decades have seen a heightened interest in integrating psychology and history in educational research. The aim of this article is to present interdisciplinary approaches combining psychological and historical perspectives in research on education and upbringing of children and youth on the eve of modernity. Using the examples of research projects that blend historical methods with Lifespan Developmental Psychology and Social Psychology, the authors analyse their possibilities and limitations. This article brings a new perspective to the studies on childhood and adolescence, with a special focus on people living in the Polish lands at the turn of the twentieth century.

Key words: history, psychology, education, childhood, interdisciplinarity

Wprowadzenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie możliwości, perspektyw i ograniczeń zastosowania interdyscyplinarnych ujęć łączących psychologię i historię

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

w badaniach nad edukacją, wychowaniem i socjalizacją dzieci oraz młodzieży u progu epoki nowoczesnej, ze szczególnym uwzględnieniem realiów ziem polskich. W pierwszej części artykułu przedstawiono zarys ewolucji badań psychohistorycznych od drugiej połowy ubiegłego stulecia po dzień dzisiejszy, od psychoanalitycznych podejść określanych jako „psychohistoria” po interdyscyplinarne perspektywy łączące różne subdyscypliny historii i psychologii. Omówiono związane z tymi przemianami trudności definicyjne oraz głosy krytyczne wobec prób łączenia perspektyw historycznych i psychologicznych. W kolejnych częściach tekstu wskazano przykładowe obszary łączenia perspektyw historycznych i psychologicznych w badaniach nad edukacją, wychowaniem i socjalizacją dzieci oraz młodzieży, szerzej omawiając perspektywy psychologii rozwoju człowieka w biegu życia i psychologii społecznej. Zasygnalizowano możliwości i ograniczenia związane z próbą podjęcia takich badań w kontekście edukacji i wychowania młodego pokolenia u progu epoki nowoczesnej, w tym w odniesieniu do jednostek i grup zamieszkujących ziemie polskie na początku XX wieku.

Od psychohistorii do interdyscyplinarnych badań łączących psychologię i historię

Badania historyczne uwzględniające w swych interpretacjach perspektywę psychologiczną mają tradycję równie długą jak biografistyka, próbująca zarysować psychologiczne motywacje portretowanych osób. Ponieważ psychologia jest znacznie młodszą dyscypliną naukową, której początki sięgają drugiej połowy XIX wieku, podejścia psychologiczne uwzględniające kontekst historyczny przez długi czas ograniczały się do historii samej dyscypliny lub też sytuowały się na jej obrzeżach. Jednak w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych popularnością zaczęła cieszyć się „psychohistoria”, włączająca podejścia (neo) psychoanalityczne i psychologii głębi do badań historycznych, traktowana wówczas zazwyczaj jako subdyscyplina psychologii, przede wszystkim z uwagi na sceptycyzm historyków wobec ujęć analitycznych.

Na gruncie polskiej nauki problemy ze zdefiniowaniem psychohistorii wielokrotnie sygnalizował Tomasz Pawelec, autor szeregu publikacji przybliżających badania psychohistoryczne². Jak pisał:

Pytanie „co to naprawdę jest psychohistoria?” nieustannie powracało. Wciąż „skrywała” się ona „za mgłą”, niejednoznaczna, wielokonturowa, zaskakująca wciąż

² Zob. m.in. *Psyche i Klio: historia w oczach psychohistoryków*, oprac. T. Pawelec, Lublin 2002; T. Pawelec, *Dzieje i nieświadomość: założenia teoretyczne i praktyka badawcza psychohistorii*, Katowice 2004.

nowym obliczem, a jednak niewątpliwie odciskająca wyraźny ślad na historiografii, filozofii historii czy wręcz całej XX-wiecznej humanistyce i myśli społecznej³.

Sam badacz uznaje psychohistorię zarówno za „paradygmat badań historycznych” i „dyscyplin[ę] z pogranicza”⁴, „ruch naukowy (poznawczy) rozwijający się przede wszystkim na pograniczu akademickich studiów nad przeszłością (historiografią) oraz psychoanalizy stosowanej” oraz „społecz-n[ą] praktyk[ę] badawcz[ą]”⁵. Wskazuje on także jej trzy wiodące obszary badawcze: psychobiografię, psychohistorię zbiorowości i studia nad dzieciństwem⁶. Choć Pawelec zauważa rosnącą popularność zastosowania innych niż psychologia dynamiczna subdyscyplin psychologii, to jednak traktuje je wyłącznie jako „segment psychohistorii”⁷.

Podobne wąskie rozumienie badań psychohistorycznych, utożsamiające je z zastosowaniem psychoanalizy i psychologii głębi oraz podtrzymujące tezę o primacie podejść psychoanalitycznych, prezentuje Paul H. Elovitz, psychohistoryk, założyciel Forum Psychohistorycznego i redaktor naczelnego kwartalnika „Clio’s Psyche”. Jakkolwiek w opublikowanej w 2018 roku książce *The Making of Psychohistory* [Narodziny psychohistorii] definiuje on psychohistorię jako „amalgamat psychologii, historii oraz pokrewnych nauk społecznych. Koncentruje się ona na pytaniu o «przyczynę» historii, szczególnie zaś na różnicy pomiędzy zamierzeniami a rzeczywistym zachowaniem”, to jednak wskazane przez niego obszary badawcze – „psychobiografia, dzieciństwo, dynamika grupy, mechanizmy obronne, reakcje na traumy, nieświadoma motywacja, sny oraz kreatywność”⁸ – odpowiadają tym tradycyjnie łączonym z psychologią dynamiczną.

W ostatnich trzydziestu latach można zaobserwować słabnące zainteresowanie zastosowaniami psychoanalizy do badań historycznych, a jednocześnie rosnącą popularność badań łączących perspektywę historyczną z różnymi subdyscyplinami psychologii. Jednym z tego powodów jest fakt, że prowadzona od około pięćdziesięciu lat systematyczna krytyka psychoanalizy skłania wielu naukowców do uznania jej za pseudonaukę⁹, choć zarazem

³ T. Pawelec, *Psychohistoria jako paradygmat badań historycznych. Konceptualizacja i program badawczy*, Kultura i Historia, 2001, 1, s. 50.

⁴ Tamże, s. 51.

⁵ T. Pawelec, *Dzieje i nieświadomość*, s. 40-41.

⁶ T. Pawelec, *Psychohistoria jako paradygmat badań historycznych*, s. 59; tenże, *Dzieje i nieświadomość*, s. 32-36.

⁷ T. Pawelec, *Psychohistoria jako paradygmat badań historycznych*, s. 59.

⁸ P.H. Elovitz, *The Making of Psychohistory: Origins, Controversies, and Pioneering Contributors*, New York 2018, s. 2.

⁹ Zob. m.in. K. Popper, *Science: Conjectures and Refutations*, [w:] *Philosophy of Science and the Occult*, red. P. Grim, Albany 1990, s. 104-110; H.J. Eysenck, *Zmierzch i upadek imperium Freuda*, przekł. A. Jarczyk, Kraków 2002; F. Cioffi, *Freud i pseudonauka*, przekł. R. Stachowski, Kraków 2010.

koncepcje (neo)psychoanalityczne są nadal wykorzystywane w analizach literaturo- czy kulturoznawczych. Wydaje się zatem, że to psychoanalityczna psychohistoria jest obecnie „segmentem” badań psychologiczno-historycznych; jej definicja systematycznie się poszerza, zaś sam termin „psychohistoria” (z uwagi na psychodynamiczne konotacje tego pojęcia) jest zastępowany takimi opisowymi terminami, jak interdyscyplinarne badania łączące psychologię i historię.

Jak przekonuje badacz psychobiografii William McKinley Runyan, już od lat siedemdziesiątych XX wieku wielu naukowców definiowało psychohistorię jako „zastosowanie dowolnej formy psychologii w badaniach historycznych”¹⁰. Przykładem takiego szerszego rozumienia terminu jest definicja Charlesa B. Stroziera, historyka i psychoanalityka, który z „psychohistorią” utożsamia

badania historyczne prowadzone z psychologicznego punktu widzenia. Pozostaje ona historią, ale usystematyzowaną psychologicznie przez pytania badawcze, które sobie stawia. Jednak odpowiedzi na te pytania powstają w historycznych ramach, a zatem stosując kryteria metodologii historycznej i podporządkowując się jej rygorom. To interdyscyplina – sam środek pomostu pomiędzy dwoma podejściami badawczymi (...). Łączy ona psychologiczne poszukiwania tego, co uniwersalne z historyczną świadomością tego, co unikalne (...). Nie jestem zwolennikiem poglądu, że istnieją jakieś prawa historyczne, ale z pewnością można dostrzec pewne prawidłowości. Jednym z najważniejszych zadań historyków jest odkrycie i opisanie tych prawidłowości¹¹.

W definicji tej widoczny jest nacisk na nieutożsamianie psychohistorii z psychoanalizą, a także przekonanie o komplementarnym charakterze obu dyscyplin.

Z uwagi na współczesną popularność interdyscyplinarnych perspektyw łączących subdyscypliny historii i psychologii, pojawiały się próby ich systematyzacji. Na przykład, McKinley Runyan postulował podział na psychohistorię („wykorzystanie psychologii do interpretacji historycznych”), historię z treścią psychologiczną („odniesienia do zjawisk psychologicznych w relacjach historycznych”) oraz historyczną psychologię („badania tego, co transhistorycznie uniwersalne lub unikalne w zjawiskach psychologicznych”)¹² – systematyka ta jednak nie przyjęła się. W opublikowanej w 2014 roku książce

¹⁰ W. McKinley Runyan, *From the Study of Lives and Psychohistory to Historicizing Psychology: A Conceptual Journey*, *Annual of Psychoanalysis*, 2003, XXXI: *Psychoanalysis and History*, s. 119-132.

¹¹ Ch.B. Strozier, *Interview*, [w:] *The Best of the Journal „Clio’s Psyche” (1994-2005)*, red. P.H. Elovitz, *Psychohistory Forum*, Franklin Lakes 2013, s. 4-6.

¹² W. McKinley Runyan, *Reconceptualizing the Relationships between History and Psychology*, [w:] *Psychology and Historical Interpretation*, red. W. McKinley Runyan, New York 1988, s. 247-248.

Psychology and History: Interdisciplinary Explorations [Psychologia i historia: badania interdyscyplinarne], Cristian Tileagă i Jovan Byford zaprezentowali teoretyczne podstawy oraz sposoby zastosowania w badaniach interdyscyplinarnego dialogu pomiędzy historią i psychologią. Wyróżnili trzy podstawowe formy podejść łączących psychologię i historię: fuzja (ang. *merger*), transfer (ang. *transfer*) oraz przekład (ang. *translation*)¹³. Choć naukowcy nie wyjaśniają, w jaki sposób rozumieją pojęcie fuzji, podają jednak jej wyrazisty przykład: psychohistorię (w wąskim rozumieniu tego terminu). Za Peterem Loewenbergiem uznają oni, że dla psychohistoryków psychoanaliza stanowi „narzędzie do odkrywania ukrytych motywów i popędów (...) zarówno w odniesieniu do jednostek, jak i zbiorowości”¹⁴.

Natomiast, badania, w których zachodzi interdyscyplinarny transfer opierają się na zastosowaniu „konkretnych ustaleń, idei, czy pojęć jednej dyscypliny” do prób wyjaśnienia „motywacji czy zachowania ludzi”¹⁵. Naukowcy stosują zatem wyspecjalizowaną wiedzę jednej dyscypliny do poszukiwania odpowiedzi na pytanie badawcze w ramach innego podejścia. Jako przykład przywołano tu badania Christophera Browninga nad policjantami, którzy dopuścili się masowych mordów, w tym tak zwanej zbrodni w Józefowie, ludobójstwa około 1500 Żydów, przede wszystkim dzieci, kobiet i osób starszych¹⁶. Historyk szukając przyczyn tych zbrodni, odwołał się do ustaleń psychologa społecznego Stanleya Milgrama i jego słynnych eksperymentów nad posłuszeństwem wobec autorytetu¹⁷.

Tileagă i Byford wskazali „przekład” jako najrzadziej występującą formę połączenia psychologicznych i historycznych perspektyw. Naukowcy dokonują „transformacji i re-interpretacji”¹⁸ pojęć oraz terminów jednej dyscypliny na język drugiej. Przykładem takiego podejścia jest subdyscyplina „historia emocji”, która badając dzieje emocji posługuje się siatką pojęciową (neuro)psychologii, a zarazem sytuuje je w określonych kontekstach społecznych, politycznych, czy ekonomicznych¹⁹.

Podsumowując, Tileagă i Byford przyczyn trudności w łączeniu psychologii oraz historii upatrują w ich odmiennych podejściach do źródeł danych

¹³ C. Tileagă, J. Byford, *Introduction: psychology and history – themes, debates, overlaps and borrowings*, [w:] *Psychology and History: Interdisciplinary Explorations*, red. C. Tileagă, J. Byford, New York 2014, s. 5-9.

¹⁴ Tamże, s. 6.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Zob. także Ch.R. Browning, *Zwykli ludzie: 101. Policyjny Batalion Rezerwy i „ostateczne rozwiązanie” w Polsce*, przekł. P. Budkiewicz, Warszawa 2000.

¹⁷ Ostatnio na temat badań Milgrama pisał M. Dymkowski, *O źródłach Holokaustu w świetle badań nad destrukcyjnym posłuszeństwem*, HISTORYKA. Studia Metodologiczne, 2017, 47, s. 137-161.

¹⁸ C. Tileagă, J. Byford, *Introduction: psychology and history*, s. 7.

¹⁹ Zob. np. J. Plamper, *The History of Emotions*, Oxford 2017.

i metodach ich interpretacji. We współczesnej psychologii – czy to społecznej, rozwojowej, czy klinicznej – wysoko cenione są podejścia „oparte na dowodach” (ang. *evidence-based*). Założenia takich teorii czy koncepcji psychologicznych muszą być potwierdzone przez rzetelne i replikowalne badania naukowe²⁰. Takie eksperymenty prowadzą do powstania kompletnych zbiorów danych, interpretowanych za pomocą metod statystycznych. Tymczasem, historycy z oczywistych względów najczęściej dysponują niepełnymi źródłami, zaś ocena odmiennych interpretacji źródeł dokonuje się przede wszystkim poprzez naukową debatę.

Łączenie perspektyw historycznych i psychologicznych w badaniach nad wychowaniem i edukacją dzieci oraz młodzieży

Szczególnie istotne miejsce w badaniach psychohistorycznych zajmują studia nad dzieciństwem i adolescencją. W przypadku studiów psychobiograficznych analiza przebiegu procesu dorastania była „obowiązkowym” obszarem dociekań autorów, zazwyczaj odwołujących się do koncepcji i ujęć psychoanalitycznych. Prowadziło to do wyjaśniania zachowań oraz motywacji dorosłych jako rezultatu doświadczeń i przeżyć z okresu dzieciństwa. Dzieciństwo traktowano jako zapowiedź antycypowanej dorosłości. Analizowano je nie tyle w jego wymiarze autotelicznym, co raczej jako proces dorastania „nie-dorosłych” czy „przed-dorosłych” – etap na drodze do osiągnięcia samodzielności, przygotowujący do dojrzałości i dorosłości. Wychowanie, socjalizację, edukację odczytywano głównie jako drogi transmisji kultury społeczności dorosłych, wiedzy, wartości i postaw wpajanych dzieciom.

Wyodrębnienie badań nad historią dzieciństwa jako niezależnego, samodzielnego obszaru studiów, integrujących perspektywy nauk o przeszłości oraz różne subdyscypliny psychologii, wiązało się z dążeniem do poznania sposobów doświadczania i przeżywania dzieciństwa w różnych epokach historycznych, z zastosowaniem wiedzy dostarczanej przez XX-wieczne teorie psychologiczne oraz wykorzystaniem inspiracji socjologicznych i antropologicznych²¹. Można też dostrzec nurt prac o charakterze psychohistoryczno

²⁰ Nieudane próby replikacji wielu badań doprowadziły zresztą do tzw. kryzysu replikacyjnego. W 2015 roku na łamach pisma „Science” zespół naukowców przedstawił wyniki prób replikacji badań, opublikowanych w cenionych czasopismach psychologicznych. Okazało się, że podobne wyniki uzyskano tylko w 39 na 100 prób replikacji. Open Science Collaboration [B. Nosek i in.], *Estimating the reproducibility of psychological science*, Science, 2015, 349, s. 1-8.

²¹ Zob. np. A. Waloszek, *Amerykańska historiografia poświęcona dzieciom i dzieciństwu w Stanach Zjednoczonych od czasów kolonialnych do wielkiego kryzysu ekonomicznego*, Kwartalnik Historyczny, 1993, 2, s. 55-75.

-antropologicznych, które niekiedy w większym stopniu odwoływały się do ustaleń historii społecznej, historii rodziny, historii życia codziennego oraz antropologii kulturowej niż psychologii. Jedną z najważniejszych – i budzących największe kontrowersje – koncepcji historii dzieciństwa została sformułowana przez amerykańskiego badacza Lloyda deMause’a²², twórcę tak zwanej „psychogennej teorii historii”²³. Polemizując w wielu kwestiach z prekursorem badań nad historią dzieciństwa Philippem Ariès²⁴, deMause zgadzał się z francuskim uczonym, że dzieciństwo będąc kategorią społeczną, stanowi zmienny w czasie ingredient procesu historycznego.

Ewolucji relacji między rodzicami a dzieckiem deMause przyglądał się z pozycji zaangażowanego obserwatora – terapeuty, realizującego misję społeczną, mającego na celu ujawnienie intencjonalnych i nieświadomych zaniedbań, przemocy, wykorzystywania dzieci – występujących w tym bardziej nasilonej skali, im bardziej odległą przeszłość poddajemy badaniu. Wyznaczając sześć podstawowych modeli rodzicielstwa (1. rodzicielstwo „dzieciobójcze” do ok. IV w. n.e.; 2. rodzicielstwo „porzucające” do XIII w.; 3. rodzicielstwo ambiwalentne w XIV-XVII w.; 4. rodzicielstwo natrętne w XVIII w.; 5. rodzicielstwo „socjalizujące” w XIX i pierwszej połowie XX w.; 6. rodzicielstwo „pomocne” rozwijające się współcześnie), uczynił z nich narzędzie periodyzacji dziejów, uznając, że wszelkie ważne zmiany historyczno-kulturowe są paralelne do kolejnych etapów ewolucji w pozycji w rodzinie i społeczeństwie jego małoletnich członków. Tekstom deMause’a stawiano wiele zarzutów: między innymi naiwną wiarę w linearny postęp, pochopne generalizacje, upraszczanie relacji rodzinnych i społecznych, pomijanie kontekstu społecznego, ekonomicznego i kulturowego, bagatelizowanie tych aspektów badanych zjawisk, które nie wpisywały się w przyjęte apriorycznie założenia, niereprezentatywność wykorzystanych źródeł, spekulacyjny charakter rozważań, esejistyczne ujęcie problemu²⁵. Rozpatrując koncepcję deMause’a w perspektywie postkolonialnej, można zarzucić jej także stronniczość i skoncentrowanie na kulturze anglosaskiej, traktowanie zachodnich norm i ideałów wychowawczych jako uniwersalnych, brak dostatecznej wrażliwości na specyfikę innych kultur.

Mimo sceptycyzmu uczonych wobec tezy deMause’a o determinującym wpływie modelu doświadczania dzieciństwa kolejnych generacji na

²² L. de Mause, *Evolution of Childhood*, [w:] *The History of Childhood*, red. L. de Mause, Northvale – London 1995.

²³ W. Kurth, *Die psychogene Theorie von Lloyd deMause – Plädoyer für eine konstruktive Weiterentwicklung*, *Jahrbuch für Psychohistorische Forschung*, 2009, 10, s. 201-243.

²⁴ Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przekł. M. Ochab, Gdańsk 1995.

²⁵ W. Kurth, *Wechselseitige Bezüge von Bindungstheorie und psychohistorischer Forschung*, *Jahrbuch für Psychohistorische Forschung*, 2001, 2, s. 278; T. Pawelec, *Dzieje i nieświadomość*, s. 182.

bieg historii oraz krytyki jego jednostronnej koncepcji, pomijającej pozytywne aspekty życia dzieci w przeszłości, miała ona istotny wpływ na rozwój badań nad (psycho)historią dzieciństwa. Wśród licznych opracowań część kontynuowała podejście deMause'a, koncentrując się na dramatycznych aspektach dzieciństwa. W tym nurcie utrzymywały się na przykład prace niemieckiej badaczki, wykładowczyni na Uniwersytecie we Frankfurcie nad Menem i członkini kolegium redakcyjnego „Journal of Psychohistory” Aurel Ende, która pisała, że prowadząc badania nad historią dzieciństwa, nie była w stanie „znieść więcej szczegółów na temat absolutnie żalosego życia dzieci w przeszłości”²⁶. Wielu autorów prac z dziedziny historii dzieciństwa, powstałych w paradygmacie psychohistorycznym, wyznaczało nowe pola analiz, poszukiwało nowych perspektyw interpretacyjnych i wyjaśniających, odchodząc od ujęcia „psychohistorycznego” na rzecz podejścia opartego na profilu poznawczym, wykorzystującym ustalenia i aparat pojęciowy różnych subdyscyplin psychologii.

Wydaje się, że przyszłość historii dzieciństwa i adolescencji uwzględniającej kontekst psychologiczny również należy do nurtu interdyscyplinarnych badań, łączących w różnym stopniu perspektywy psychologiczne i historyczne. Podjęcie takich analiz może prowadzić do wyznaczenia wielu nowych, interesujących obszarów związanych z edukacją, wychowaniem i socjalizacją dzieci oraz młodzieży, umożliwi także nowatorskie badania zagadnień, które wcześniej były przedmiotem zainteresowania historyków, stosujących tradycyjne narzędzia i metody. W obrębie współczesnej psychologii problematyka edukacji, wychowania i socjalizacji młodego pokolenia jest szczególnie eksplorowana przez jej dwie subdyscypliny: psychologię rozwoju człowieka w biegu życia (psychologię rozwojową) oraz psychologię społeczną. Wydaje się, że najbardziej rzetelne badania łączące psychologię i historię próbują odpowiedzieć na precyzyjnie zdefiniowane pytanie badawcze, dotyczące jednostki lub niewielkiej grupy w ściśle określonym kontekście historycznym. Natomiast, próby zastosowania teorii psychologicznych do wyjaśniania zjawisk psychologicznych na poziomie zbiorowości wydają się na obecnym etapie wiedzy mniej przekonujące i uprawnione.

Wybrane możliwości zastosowania psychologii rozwojowej i psychologii społecznej w kontekstach historycznych

Jedną z najbardziej obiecujących perspektyw w interdyscyplinarnych badaniach nad edukacją, wychowaniem i socjalizacją dzieci oraz młodzieży wydaje się połączenie perspektywy historycznej i psychologii rozwojowej.

²⁶ A. Ende, *Dzieciństwo psychohistoryka oraz historia dzieciństwa*, [w:] *Psyche i Klio*, s. 195.

Dotyczy to zwłaszcza długofalowych badań nad zmianami w zakresie opieki społecznej i edukacji, uwzględniających dokonania psychologii rozwoju człowieka w biegu życia. Kilkanaście krytycznych analiz takich badań zawiera opublikowana w 2005 roku książka *Developmental Psychology and Social Change: Research, History and Policy* [Psychologia rozwojowa i zmiana społeczna: badania, historia i polityka], pod redakcją psychologów Davida B. Pillemera i Sheldona H. White'a. Naukowcy zwracają uwagę, że badania nad opieką społeczną mogą pomóc w zapewnieniu skutecznego systemowego wsparcia dla dzieci i ich rodzin²⁷. Jak wyjaśniają oni we wstępie, celem publikacji było

przyczynienie się do powstania lepszej i bardziej wyczerpującej «opowieści» o rozwoju człowieka w jak najszerszym kontekście historycznym, kulturowym i politycznym²⁸.

Spośród kilkunastu rozdziałów prezentujących zastosowania tego interdyscyplinarnego podejścia, trzy modele wydają się najbardziej obiecujące i możliwe do aplikacji w polskich kontekstach historycznych początków XX wieku. Należą do nich propozycja Michelle Leichtman i Qi Wanga socjohistorycznej perspektywy w badaniach nad rozwojem pamięci autobiograficznej²⁹; komparatystyczne analizy społecznych konsekwencji wprowadzenia obowiązku szkolnego, które przeprowadziły Barbara Rogoff, Maricela Correa-Chávez i Marta Navichoc Cotuc³⁰; oraz przegląd badań nad skutkami reform opieki społecznej i programów przeciwdziałania biedzie autorstwa Alethy C. Huston³¹.

Po pierwsze, czynniki zidentyfikowane w badaniach Leichtman i Wanga mogą być pomocne w analizie pamiętników i dzienników zawierających zapisy wspomnień związanych z wychowaniem, edukacją (formalną i nieformalną), oraz socjalizacją dzieci i młodzieży. Badacze przeanalizowali szereg okoliczności z bliskiego i dalszego środowiska potencjalnie wpływających na treści, które jednostka zapamiętuje oraz style wyrażania wspomnień³². Zdaniem Leichtman i Wanga, najsilniej na pamięć autobiograficzną oddziałują klimat polityczny, polityka rządu w konkretnych kwestiach oraz przemiany historyczne³³.

²⁷ D.B. Pillemer, S.H. White, *Introduction: What Kind of Science is Developmental Psychology?*, [w:] *Developmental Psychology and Social Change: Research, History and Policy*, red. D.B. Pillemer, S.H. White, New York 2005, s. 5.

²⁸ Tamże, s. 20.

²⁹ M.D. Leichtman, Q. Wang, *A Socio-historical Perspective on Autobiographical Memory Development*, [w:] Tamże, s. 34-58.

³⁰ B. Rogoff, M. Correa-Chávez, M. Navichoc Cotuc, *A Cultural/Historical View of Schooling in Human Development*, [w:] Tamże, s. 225-263.

³¹ A.C. Huston, *The Effects of Welfare Reform and Poverty Policies on Children and Families*, [w:] Tamże, s. 83-103.

³² M.D. Leichtman, Q. Wang, *A Socio-historical Perspective*, s. 34-48.

³³ Warto przy tym zauważyć, że naukowcy porównywali wspomnienia autobiograficzne chińskich jedynaków i osób posiadających rodzeństwo w kontekście polityki jednego dziecka w Chinach, a zatem dobierając skrajny przykład ingerencji polityki w życie rodzinne jednostki.

Drugim studium, którego metodologiczne przesłanki zasługują na zastosowanie w badaniach psychologiczno-historycznych, jest próba oceny konsekwencji wprowadzenia obowiązku szkolnego, którą podjęły Rogoff, Correa-Chávez i Navichoc Cotuc. Autorki przekonują, że współczesna „masowa, obowiązkowa i powszechna edukacja sama w sobie jest krótkotrwałym eksperymentem”, którego cele i formy podlegają nieustannym przemianom³⁴, co ma poniekąd uzasadnić dość ryzykowną próbę zestawienia odmiennych kontekstów socjohistorycznych. Badaczki w pracach historycznych poszukiwały zjawisk łączonych z rozwojem masowego szkolnictwa wśród rodzin pochodzenia europejskiego w Stanach Zjednoczonych, od uzyskania niepodległości, po czasy współczesne. Następnie, stosując obserwację i wywiady, sprawdziły oddziaływanie wyłonionych czynników na trzy pokolenia Majów z Gwatemali³⁵. Wśród kluczowych konsekwencji obowiązku szkolnego dla dzieci i ich rodzin, Rogoff, Correa-Chávez i Navichoc Cotuc wymieniają odseparowanie dzieci od dorosłych, a zarazem wzmocnienie kontaktów z rówieśnikami oraz rodzeństwem w zbliżonym wieku, zmniejszenie liczby członków rodziny, oraz mniejszy udział dzieci w opiece nad młodszym rodzeństwem, podkreślając przy tym, że do tych zmian przyczynia się też szereg innych niż edukacja czynników³⁶.

Trzecim interesującym połączeniem perspektyw historycznych i psychologicznych jest przegląd badań zaprezentowany przez Alethę Huston, która zajmuje się problematyką wpływu biedy na rozwój i dobrostan dziecka. Prezentuje ona dotychczasowe ustalenia dotyczące wpływu polityki społecznej oraz pracy na dzieci i rodziny, podsumowując najważniejsze ustalenia badań longitudinalnych (uzyskanych za pomocą porównań podłużnych) i eksperymentalnych prowadzonych w Stanach³⁷. Zestawienie to rzuca światło zarówno na to, że społeczno-rozwojowe badania mogą kształtować strategię polityki społecznej, jak i na użyteczność danych uzyskanych podczas wdrażania programów opieki społecznej dla psychologii rozwojowej. Huston kierowała badaniami eksperymentalnymi w ramach projektu „New Hope” [Nowa Nadzieja], sprawdzając skuteczność programu przeciwdziałania ubóstwu, który miał na celu poprawę sytuacji ekonomicznej rodziny i uzyskanie przez jej dorosłych członków zatrudnienia³⁸. W badaniach nad dobrostanem dzieci zespół Huston zastosował model, oparty na ustaleniach Vonnie McLoyd i Marthy Zaslow. Uwzględnił on takie aspekty, jak wpływ na sytuację rodzica/

³⁴ B. Rogoff, M. Correa-Chávez, M. Navichoc Cotuc, *A Cultural/Historical View of Schooling*, s. 257.

³⁵ Tamże, s. 225.

³⁶ Tamże, s. 256.

³⁷ A.C. Huston, *The Effects of Welfare Reform*, s. 84.

³⁸ Tamże, s. 89-93.

rodziców (w dziedzinie zatrudnienia, dochodów, psychicznego dobrostanu), procesy pośredniczące (instytucje opieki nad dzieckiem i aktywność dziecka, środowisko rodzinne i wychowanie), oraz korzyści dla dzieci i młodzieży (w zakresie edukacji i poziomu aspiracji, poczucia sprawczości i dobrostanu, zachowań społecznych oraz zdrowia)³⁹.

Drugą ważną propozycję metodologiczną w badaniach edukacji, wychowania i socjalizacji dzieci oraz młodzieży stanowią podejścia łączące historię społeczną z psychologią społeczną. Wykorzystanie ustaleń psychologów na temat wzajemnych stosunków człowieka z otaczającym go światem, relacji z innymi osobami, grupami, instytucjami, wpływu kontekstu społecznego na sposób myślenia, emocje i zachowania jednostki pozwala podjąć wiele problemów funkcjonowania w konkretnych realiach historycznych dzieci i adolescentów. Bardzo interesujące są perspektywy badań nad wychowaniem i socjalizacją z wykorzystaniem ustaleń dotyczących wpływu społecznego, grup mniejszościowych oraz uprzedzeń. Jednym z przejawów wpływu społecznego jest skłonność ludzi do ulegania osobom postrzeganym jako autorytety, potwierdzona w eksperymentach Milgrama i wykorzystana w omówionych wcześniej badaniach Browninga do wyjaśnienia zachowania sprawców ludobójstwa. W latach sześćdziesiątych XX wieku Milgram⁴⁰ wykazał, że większość ludzi jest gotowa podporządkować się presji autorytetu, nawet jeśli mogą w ten sposób wyrządzić krzywdę innemu człowiekowi⁴¹.

Przypomnienie w niniejszym tekście słynnych eksperymentów Milgrama jest nieprzypadkowe, bowiem w ich prowadzeniu wykorzystano kontekst edukacyjny – relację nauczyciel-uczeń. Osobie badanej przypadła w nim rola „nauczyciela”, który miał pomóc drugiemu uczestnikowi (a w rzeczywistości badaczowi) w nauce par słów, karząc go za popełniane błędy porażeniem prądem elektrycznym o sile rosnącej wraz z czasem trwania badania⁴². Niektórzy naukowcy, w tym Dariusz Doliński, kierujący polską wersją milgramowskiego eksperymentu, łączą doświadczenia edukacyjne i wychowawcze z podatnością na uleganie autorytetom⁴³. Przypuszczenia te można by pró-

³⁹ Tamże, s. 102-103.

⁴⁰ S. Milgram, *Behavioral Study of Obedience*, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, s. 371-378.

⁴¹ Jedną z motywacji badań Milgrama była próba zrozumienia ludobójstwa w okresie II wojny światowej. Podobne tło historyczne odnajdziemy w opisach wielu badań i teorii rozwijanych w latach powojennych.

⁴² Okazało się, że pod słowną presją ze strony eksperymentatora-naukowca, większość „nauczycieli” (ok. 60-70%) było gotowych porazić „uczniów” śmiertelną dawką prądu (450 woltów).

⁴³ D. Doliński i in., *Would You Deliver an Electric Shock in 2015? Obedience in the Experimental Paradigm Developed by Stanley Milgram in the 50 Years Following the Original Studies*, *Social Psychological and Personality Science*, 2018, 8, s. 927-933.

bować sprawdzić, badając kształtowanie roli autorytetów i posłuszeństwa w edukacji na początku XX wieku.

Z uwagi na głębokie podziały społeczne, wielokulturowy i wieloetniczny charakter społeczeństwa zamieszkującego ziemie polskie na początku XX wieku, szczególnie cenne wydaje się także uwzględnienie perspektywy społecznej psychologii uprzedzeń i stygmatyzacji. Opublikowana u progu XXI wieku książka *Społeczna psychologia piętna* (wydanie polskie 2008 r.), pod redakcją Todda F. Heathertona, Roberta E. Klecka, Michelle R. Hebl oraz Jaya G. Hulla, ukazuje problematykę stygmatyzacji wieloaspektowo, uwzględniając zarówno osoby stygmatyzujące i poddawane stygmatyzacji, procesy ich społecznych interakcji oraz strategie ich poprawy. Koncepcje szczególnie interesujące w kontekstach edukacji dzieci i młodzieży dotyczą ideologii usprawiedliwiających stygmatyzację osoby⁴⁴ czy grupy oraz strategie radzenia sobie z piętnem podejmowane przez osoby doświadczające dyskryminacji i wykluczenia⁴⁵. Interesujące perspektywy w tym zakresie związane są z badaniami porównawczymi postaw (w tym ideologii usprawiedliwiających piętnowanie) w szkolnictwie i instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, przejawami ekskluzji i inkluzji wobec jednostek, grup i środowisk defaworyzowanych. Z kolei analiza dokumentów autobiograficznych, dotyczących doświadczeń edukacyjnych osób z grup mniejszościowych, mogłaby ujawnić stosowane przez nie strategie radzenia sobie z piętnem.

Edukacja i socjalizacja młodego pokolenia u progu nowoczesności a perspektywy badań historyczno-psychologicznych

Interesujące perspektywy badawcze dotyczą wychowania, kształcenia oraz socjalizacji dzieci i młodzieży w dobie intensywnych przemian modernizacyjnych, determinowanych przez procesy urbanizacji, industrializacji, reformy rolne, zmiany społeczne, demograficzne, polityczne, prawno-ustrojowe i kulturalne. Mimo niejednoznaczności istoty owej modernizacji oraz rozbieżności co do momentu rozpoczęcia i przebiegu procesów unowocześniania, przyspieszenia głębokich przemian cywilizacyjnych, faktem były przemiany tradycyjnego ładu społecznego, opisywane w kategoriach przejścia od społeczeństwa tradycyjnego do nowoczesnego⁴⁶. W krajach Europy

⁴⁴ Ch.S. Crandall, *Ideologia i potoczne teorie piętna: usprawiedliwianie piętnowanie*, [w:] *Społeczna psychologia piętna*, red. T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull, Warszawa 2008, s. 126-146.

⁴⁵ C.R. Miller, B. Major, *Radzenie sobie z piętnem i uprzedzeniem*, [w:] Tamże, s. 225-250.

⁴⁶ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, przekł. J. Konieczny, Kraków 2005, s. 82.

Zachodniej i USA przeobrażenia te rozpoczęły się u schyłku XVIII wieku, w Europie Środkowo-Wschodniej – około połowy XIX wieku⁴⁷. W Królestwie Polskim krystalizację nowoczesności i modernizmu przyniósł pozytywizm, który był także czasem ostatecznej realizacji projektu oświeceniowego⁴⁸. Definicje nowoczesności wyróżniają różne jej przejawy, a współczesne koncepcje znacznie bardziej niuansują pojmowanie modernizacji niż konceptualizacje z pierwszej połowy XX wieku. Do implikacji nowoczesności zalicza się ciągle dążenie do reformy i zastępowanie przebrzmiałych, uznanych za zużyte wzorów, norm i wartości nowym ładem⁴⁹. Poszukiwanie nowego porządku cechowało stałe przeobrażanie imaginariusium społecznego oraz dążenie do wyznaczenia własnych kryteriów i odrębnych wzorów pochodzących z tej właśnie, nie z innych epok, co – jak pisał Jürgen Habermas – prowadziło do „ugruntowania nowoczesności w samej sobie”⁵⁰.

W wielu ujęciach nowoczesności podkreśla się jej oświeceniowe podwaliny, wyrażające się w rosnącej racjonalności ludzkich postaw i zachowań, emancypację jednostki i uniezależnianie się od tradycyjnych ograniczeń. Często eksponuje się rudymenarną rolę urbanizacji i uprzemysłowienia w kształtowaniu nowego wymiaru takich zjawisk, jak „wzrost demograficzny, urbanizacja, powstanie rozbudowanej administracji i rozwój systemów oświatowych”⁵¹. Rozbudowa szkolnictwa oraz instytucji opiekuńczych i wychowawczych miała podstawowe znaczenie dla kształcenia, wychowania i socjalizacji młodego pokolenia. Droga do realnego ustanowienia powszechnego obowiązku szkolnego była długa. Przepisy ustanawiające przymus kształcenia dzieci wprowadzano na przestrzeni całego XIX wieku, między innymi w 1814 roku w Danii, w 1825 – w Prusach, w 1842 – w Szwecji, w 1848 – w Norwegii, w 1867 – na terenie Austro-Węgier, w 1876 – w Wielkiej Brytanii, a w 1882 roku we Francji⁵². W Stanach Zjednoczonych proces wprowadzania obowiązkowej edukacji trwał od 1848 do 1918 roku. W odrodzonej Polsce obowiązkową bezpłatną szkołę powszechną dla wszystkich dzieci od 7. do 14. roku życia wprowadzono na mocy dekretu z 7 lutego 1919 roku. Oprócz szkolnictwa elementarnego, w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku

⁴⁷ T. Kizwalter, *„Nowatorstwo i rutyny”. Społeczeństwo Królestwa Polskiego wobec procesów modernizacji (1840-1863)*, Warszawa 1991.

⁴⁸ M. Gloger, *Pozytywizm: między nowoczesnością a modernizmem*, Pamiętnik Literacki, 2007, 1, s. 5-6.

⁴⁹ Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna – nowoczesność wieloznaczna*, przekł. J. Bauman, Warszawa 1995.

⁵⁰ J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przekł. M. Łukasiewicz, Kraków 2000, s. 16.

⁵¹ T. Kizwalter, *Ziemiaństwo połowy XIX w. wobec procesów modernizacji – idee kręgu Andrzeja Zamoyskiego*, Przegląd Historyczny, 1987, 4, s. 656.

⁵² J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków 2010, s. 23 i n.

rozwijały się szkoły zawodowe i realne, oświata dorosłych, edukacja specjalna, wychowanie przedszkolne, instytucje opiekuńcze dla dzieci z ubogich środowisk, placówki resocjalizacyjne, organizacje społeczno-kulturalne, prowadzące również działalność oświatową.

Zgodnie z założeniami polityki edukacyjnej, szkoła miała być miejscem kształtowania poglądów i postaw szerokich rzesz ludzi. Rozbudowa państwowych i społecznych instytucji edukacyjnych zmieniła przeżywanie dzieciństwa i młodości, choć w odniesieniu do dzieci i młodzieży z niższych grup społecznych, pozostających poza systemem oświaty szkolnej albo uczęszczających tylko do szkół elementarnych, najbliższe środowiska społeczne (rodzina, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna) nadal odgrywały znacznie większą rolę. Włodzimierz Mędrzecki analizując procesy socjalizacji polskiej młodzieży wiejskiej w okresie postycziowego półwiecza i w okresie międzywojennym, podkreśla, że „rola czynników zewnętrznych wzrastała z pokolenia na pokolenie, nie na tyle jednak, aby zmienić ostatecznie przyjmowane postawy wobec świata i własnej grupy”⁵³. Nie zmienia to faktu, że w dobie nowoczesności doświadczenia szkolne zaczęły odgrywać szczególnie istotną rolę w życiu dzieci i młodzieży. Analiza emocjonalnych oraz psychologicznych aspektów dzieciństwa i dorastania musi uwzględniać znaczenie szkoły jako miejsca kształtowania kompetencji, wiedzy, doświadczeń; warto przy tym wykorzystać wspomniane badania Rogoff, Correa-Chavez i Navichoc Cotuc. W odniesieniu do ziem polskich badania nad rolą szkolnictwa publicznego w okresie zaborów łączą się z pytaniem o (nie)skuteczność polityki władz zaborczych, mającej na celu pozbawienie młodego pokolenia poczucia rodzimej tożsamości narodowej oraz rolę inicjatyw oświatowych Polaków (a także zamieszkujących ziemie polskie Żydów, Ukraińców, Niemców i in.). Przed I wojną światową oraz w warunkach odbudowy własnej państwowości interesujące jest badanie procesu skolaryzacji w odniesieniu do dzieci z różnych grup społecznych, wyznaniowych i narodowościowych. Analizę modelu szkolnictwa, norm i zwyczajów szkolnych, treści i metod nauczania oraz „ukrytego programu” warto przeprowadzić z wykorzystaniem wiedzy z zakresu psychologii, co może pomóc w zrozumieniu szkolnych uwarunkowań psychicznego i społecznego funkcjonowania dzieci i adolescentów, budowania poczucia własnej wartości, kształtowania tożsamości.

Desygnatem nowoczesności był wzrost społecznego zainteresowania młodym pokoleniem, które przejawiał się między innymi w zakładaniu towarzystw mających na celu organizowanie opieki i wychowania dzieci oraz młodzieży ze środowisk najuboższych i zaniedbanych. Towarzystwa takie

⁵³ W. Mędrzecki, *Młodzież wiejska na ziemiach Polski centralnej 1864-1939. Procesy socjalizacji*, Warszawa 2002, s. 204.

powstawały w całej Europie i USA (np. w 1874 r. założono New York Society for the Prevention of Cruelty to Children, w 1878 r. w Madrycie – La Sociedad Protectora de los Niños, w 1884 r. w Londynie – The National Society for the Prevention of Cruelty to Children; w Królestwie Polskim od 1885 r. działało Towarzystwo Opieki nad Ubogimi Matkami i ich Dziećmi, a od 1906 r. – Towarzystwo Opieki nad Dziećmi)⁵⁴. Odnosząc się do wpływu działalności tych organizacji oraz wszelkich instytucji dobroczynnych i samopomocowych na dobrostan dzieci i ich rodzin, warto byłoby podjąć próbę przeprowadzenia badań odwołujących się do ustaleń A. Huston, jakkolwiek interpretacji niepełnych danych z przełomu XIX i XX wieku należy oczywiście dokonywać z dużą ostrożnością.

Organizacje społeczne miały znaczący udział w zakładaniu różnego typu placówek opiekuńczo-wychowawczych, które zapewniając opiekę i wsparcie, stanowiły jednocześnie przejaw symptomatycznych dla epoki nowoczesnej tendencji do nadzorowania, kontrolowania, monitorowania zachowań dzieci i młodzieży z ubogich środowisk⁵⁵. Dostrzegając pozytywne aspekty ich działalności, nietrudno zauważyć, że zamknięte placówki (domy dla sierot, zakłady resocjalizacyjne) nosiły atrybuty instytucji totalnych (w rozumieniu wprowadzonym przez Ervinga Goffmana), organizując całość życia swoich wychowanków i w dużym stopniu izolując ich od społeczeństwa. Dokonując interpretacji zachowań podopiecznych placówki „w kategoriach moralizujących w duchu jej formalnie przyjętych celów”, implikowano „pewne szersze założenia co do charakteru człowieka”⁵⁶, co sprzyjało antycypowaniu i projektowaniu przyszłych losów wychowanków. Analizując działalność placówek dla dzieci i młodzieży pozbawionych właściwej opieki, warto wykorzystać koncepcje dotyczące stygmatyzacji i destygmatyzacji oraz psychologiczną wiedzę o strategiach radzenia sobie z piętnem.

Truizmem jest stwierdzenie, że biorąc pod uwagę wzrastający w epoce nowoczesnej udział wyspecjalizowanych instytucji, trzeba mieć na uwadze niezmiennie prymarną rolę rodziny w wychowaniu, edukacji i opiece nad dzieckiem. Badania z wykorzystaniem metod i pojęć z dziedziny psychologii nad wychowawczą i socjalizacyjną rolą rodziny w XIX i na początku XX wieku są niezwykle potrzebne, bowiem duża część studiów historycz-

⁵⁴ A. Bołdyrew, *Spółeczeństwo Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864-1914*, Łódź 2016, s. 260.

⁵⁵ W realiach polskich w okresie zaborów widoczne były tendencje zbliżone – choć nie tożsame – do ujawniających się na Zachodzie, gdzie „nowocześni reformatorzy byli skoncentrowani na bezpieczeństwie i wydajności społeczeństwa, a obawy skierowane wobec młodych wyzwoliły zwiększoną kontrolę i interwencję państwa”. H. Ostrowicka, *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków 2015, s. 85.

⁵⁶ E. Goffman, *O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, przekł. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz, Sopot 2011, s. 92.

nych – także deklarujących podejście psychohistoryczne – w istocie odnosi się w niewielkim stopniu do psychologicznego wymiaru funkcjonowania rodziny i miejsca w niej dzieci⁵⁷. Większą uwagę zwraca się na materialne warunki, obyczajowość, problemy higieniczne i zdrowotne, aspekty życia codziennego⁵⁸. Istotne jest zatem badanie, w jakim stopniu rodziny zaspokajały biologiczne i psychologiczne potrzeby dziecka, kształtowały ich potrzeby poznawcze, emocjonalne i społeczne, jak odbywał się przekaz norm kulturowych i przygotowanie do wypełniania ról społecznych. Warte opisu są układy emocjonalnych odniesień, postawy rodzicielskie, klimat i style wychowania, dziecięce doświadczanie świata w rodzinnej mikrospołeczności. Analiza funkcjonowania rodzin, ich modeli i form alternatywnych, problemów życia rodzinnego w realiach intensywnej modernizacji w wielokulturowych społeczeństwach wymaga podejścia interdyscyplinarnego. Wykorzystanie współczesnych teorii psychologicznych może pomóc w pogłębieniu rozumienia wielu zagadnień związanych z kondycją psychospołeczną rodziny, jej rolą w kształtowaniu osobowości i postaw dziecka, naturą związków emocjonalnych wewnątrz rodziny, komunikacją inter- oraz intrapersonalną i tym podobnych. Dla polskich realiów na początku XX wieku tego rodzaju badań, włączających perspektywę psychologiczną, nie prowadzono⁵⁹. Tymczasem dostępne źródła, w tym egodokumenty (pamiętniki, dzienniki, autobiografie, życiorysy, listy), pozwalają na prowadzenie takich analiz. W pracy odnośnie tej kategorii źródeł warto także odnieść się do rudymenarnego w psychologii pojęcia „ja”, określanego przez Bogdanę Wojciszke jako

bardzo rozbudowana i chronicznie dostępna, choć luźno zorganizowana struktura różnych ról i tożsamości społecznych, przekonań na własny temat i samoocen oraz wartości i celów uznawanych za własne⁶⁰.

Interesujące perspektywy, wykorzystujące podejście psychologiczne, rysują się przed badaniami rodzicielstwa oraz relacji międzypokoleniowych, w polskiej historiografii analizowanymi dotychczas z perspektywy historii społecznej, włączającej czasami także aspekty antropologiczno-kulturowe. Na przykład, badania przemian motywacji i postaw kobiet wobec macierzyństwa w świetle dokumentów osobistych, a także poradników i prasy warto połączyć

⁵⁷ T. Pawelec, *Dzieje i nieświadomość*, s. 250-251.

⁵⁸ Por. E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, Pedagogika Społeczna, 2017, 2, s. 57-81.

⁵⁹ Na marginesie warto przypomnieć interesujące badania Renaty Doniec, która zastosowała teorię zasobów Stevana E. Hobfolla w odniesieniu do rodziny w Polsce w okresie socrealizmu. R. Doniec, *Kondycja rodziny w czasach socjalizmu realnego – zasoby a możliwości rozwojowe*, Edukacja Humanistyczna, 2017, 1, s. 11-31.

⁶⁰ B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Warszawa 2013, s. 535.

z analizą modelu opieki sprawowanej przez matkę nad niemowlęciem, stylu przywiązania oraz rozwoju małego dziecka. Pozwoliłoby to na opracowanie, uwzględniające podejście psychologiczne, „historii miłości macierzyńskiej”, alternatywne w zakresie metodologii wobec książki Elizabeth Badinter⁶¹.

Zakończenie

Włączenie perspektywy psychologicznej do analizy problematyki oświaty, wychowania oraz socjalizacji dzieci i młodzieży pozwala na podjęcie prób zrozumienia zjawisk i zachowań, które trudno zinterpretować lub które pozostają niezauważone w tradycyjnym badaniu historycznym. Może znacząco wzbogacić metodologię i praktykę historyczną, alternatywną w stosunku do pozytywistycznego modelu narracji historycznej, rozwijanego przez scjentyście nastawionych badaczy. W badaniach historyczno-pedagogicznych tego rodzaju inicjatywy podejmowano sporadycznie, znacznie częściej sięgając do wiedzy i aparatu pojęciowego z zakresu socjologii czy antropologii kulturowej. Włączenie teorii, sytuowanych w jednej z kilku najważniejszych perspektyw teoretycznych psychologii społecznej – poznawczej, teorii uczenia się, społeczno-kulturowej i motywacyjnej, może tworzyć interesujące możliwości „odczytania na nowo” źródeł historycznych, zwłaszcza różnego rodzaju źródeł narracyjnych, historiograficznych (opisowych) i epistolarnych; w szczególności dotyczy to dokumentów osobistych. Zastosowanie wiedzy psychologicznej, szczególnie z zakresu psychologii rozwojowej i społecznej, w badaniach nad przeszłością edukacyjną wpisuje się w postulaty zwolenników tak zwanej społecznej koncepcji historii wychowania, podkreślających potrzebę poszukiwań epistemologicznych, pozwalających na jak najpełniejsze poznanie wieloaspektowej złożoności zjawisk społeczno-kulturowych i oświatowo-wychowawczych⁶². Integracja podejścia historycznego i psychologicznego rozszerza pole obserwacji procesów edukacji, wychowania i socjalizacji, wyznaczając zupełnie nową optykę badań nad dzieciństwem i dorastaniem w epoce nowoczesnej.

BIBLIOGRAFIA

Ariès Ph., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przekł. M. Ochab, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.

⁶¹ E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, przekł. K. Choiński, Warszawa 1998.

⁶² D. Drynda, *O koncepcjach historii wychowania – jako dyscypliny naukowej w Polsce II połowy XX wieku*, [w:] *Historia wychowania. Skrypt dla studentów pedagogiki*, red. D. Drynda, Warszawa 2006, s. 19-20.

- Badinter E., *Historia miłości macierzyńskiej*, przekł. K. Choiński, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 1998.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna – nowoczesność wieloznaczna*, przekł. J. Bauman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Bołdyrew A., *Spółczesność Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864-1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Browning Ch.R., *Zwykli ludzie: 101. Policyjny Batalion Rezerwy i „ostateczne rozwiązanie” w Polsce*, przekł. P. Budkiewicz, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2000.
- Cioffi F., *Freud i pseudonauka*, przekł. R. Stachowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Crandall Ch.S., *Ideologia i potoczne teorie piętna: usprawiedliwianie piętnowanie*, [w:] *Spółeczna psychologia piętna*, red. T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- de Mause L., *Evolution of Childhood*, [w:] *The History of Childhood*, red. L. de Mause, Jason Aronson, Northvale – London 1995.
- Doliński D. i in., *Would You Deliver an Electric Shock in 2015? Obedience in the Experimental Paradigm Developed by Stanley Milgram in the 50 Years Following the Original Studies*, *Social Psychological and Personality Science*, 2018, 8.
- Doniec R., *Kondycja rodziny w czasach socjalizmu realnego – zasoby a możliwości rozwojowe*, *Edukacja Humanistyczna*, 2017, 1.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Drynda D., *O koncepcjach historii wychowania – jako dyscypliny naukowej w Polsce II połowy XX wieku*, [w:] *Historia wychowania. Skrypt dla studentów pedagogiki*, red. D. Drynda, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2006.
- Dymkowski M., *O źródłach Holokaustu w świetle badań nad destrukcyjnym postuszeństwem*, *HISTORYKA. Studia Metodologiczne*, 2017, 47.
- Elovitz P.H., *The Making of Psychohistory: Origins, Controversies, and Pioneering Contributors*, Routledge, New York 2018.
- Ende A., *Dzieciństwo psychohistoria oraz historia dzieciństwa*, [w:] *Psyche i Klio: historia w oczach psychohistoryków*, oprac. T. Pawelec, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.
- Eysenck H.J., *Zmierzch i upadek imperium Freuda*, przekł. A. Jarczyk, Wydawnictwo WiR, Kraków 2002.
- Gloger M., *Pozytywizm: między nowoczesnością a modernizmem*, *Pamiętnik Literacki*, 2007, 1.
- Goffman E., *O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, przekł. O. Waśkiewicz, J. Łaszczyński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przekł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2000.
- Huston A.C., *The Effects of Welfare Reform and Poverty Policies on Children and Families*, [w:] *Developmental Psychology and Social Change: Research, History and Policy*, red. D.B. Pillemer, S.H. White, Cambridge University Press, New York 2005.
- Jarosz E., *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzec o badaniach nad dzieciństwem*, *Pedagogika Społeczna*, 2017, 2.
- Kizwalter T., *Ziemianstwo połowy XIX w. wobec procesów modernizacji – idee kręgu Andrzeja Zamoyskiego*, *Przegląd Historyczny*, 1987, 4.
- Kizwalter T., *„Nowatorstwo i rutyna”. Społeczność Królestwa Polskiego wobec procesów modernizacji (1840-1863)*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Kurth W., *Wechselseitige Bezüge von Bindungstheorie und psychohistorischer Forschung*, *Jahrbuch für Psychohistorische Forschung*, 2001, 2.

- Kurth W., *Die psychogene Theorie von Lloyd deMause – Plädoyer für eine konstruktive Weiterentwicklung*, Jahrbuch für Psychohistorische Forschung, 2009, 10.
- Leichtman M.D., Wang Q., *A Socio-historical Perspective on Autobiographical Memory Development*, [w:] *Developmental Psychology and Social Change: Research, History and Policy*, red. D.B. Pillemer, S.H. White, Cambridge University Press, New York 2005.
- McKinley Runyan W., *From the Study of Lives and Psychohistory to Historicizing Psychology: A Conceptual Journey*, Annual of Psychoanalysis, 2003, XXXI: *Psychoanalysis and History*.
- McKinley Runyan W., *Reconceptualizing the Relationships between History and Psychology*, [w:] *Psychology and Historical Interpretation*, red. W. McKinley Runyan, Oxford University Press, New York 1988.
- Mędrzecki W., *Młodzież wiejska na ziemiach Polski centralnej 1864-1939. Procesy socjalizacji*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2002.
- Milgram S., *Behavioral Study of Obedience*, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1963, 67.
- Miller C.R., Major B., *Radzenie sobie z piętnem i uprzedzeniem*, [w:] *Spółeczna psychologia piętna*, red. T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Open Science Collaboration [B. Nosek i in.], *Estimating the reproducibility of psychological science*, Science, 2015, 349.
- Ostrowicka H., *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Pawelec T., *Psychohistoria jako paradygmat badań historycznych. Konceptualizacja i program badawczy*, Kultura i Historia, 2001, 1.
- Pawelec T., *Dzieje i nieświadomość: założenia teoretyczne i praktyka badawcza psychohistorii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Pillemer D.B., White S.H., *Introduction: What Kind of Science is Developmental Psychology?*, [w:] *Developmental Psychology and Social Change: Research, History and Policy*, red. D.B. Pillemer, S.H. White, Cambridge University Press, New York 2005.
- Plamper J., *The History of Emotions*, Oxford University Press, Oxford 2017.
- Popper K., *Science: Conjectures and Refutations*, [w:] *Philosophy of Science and the Occult*, red. P. Grim, State University of New York Press, Albany 1990.
- Psyche i Klio: historia w oczach psychohistoryków*, oprac. T. Pawelec, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.
- Rogoff B., Correa-Chavez M., Navichoc Cotuc M., *A Cultural/Historical View of Schooling in Human Development*, [w:] *Developmental Psychology and Social Change: Research, History and Policy*, red. D.B. Pillemer, S.H. White, Cambridge University Press, New York 2005.
- Strozier Ch.B., *Interview*, [w:] *The Best of the Journal „Clio's Psyche” (1994-2005)*, red. P.H. Elovitz, Psychohistory Forum, Franklin Lakes 2013.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, przekł. J. Konieczny, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Tileagă C., Byford J., *Introduction: psychology and history – themes, debates, overlaps and borrowings*, [w:] *Psychology and History: Interdisciplinary Explorations*, red. C. Tileagă, J. Byford, Cambridge University Press, New York 2014.
- Waloszek A., *Amerykańska historiografia poświęcona dzieciom i dzieciństwu w Stanach Zjednoczonych od czasów kolonialnych do wielkiego kryzysu ekonomicznego*, Kwartalnik Historyczny, 1993, 2.
- Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.

MARIUSZ DEMBIŃSKI

ORCID 0000-0002-8352-5106

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

**PRÓBA NAKREŚLENIA TEORII KONFERENCJI
JAKO PEDAGOGICZNO-ARTYSTYCZNEGO
WIDOWISKA KULTUROWEGO.
NA PRZYKŁADZIE PRZEBIEGU KONFERENCJI
„OD INSPIRACJI DO KREACJI. WYZWANIA EDUKACYJNE
I ARTYSTYCZNE”**

ABSTRACT. Dembiński Mariusz, *Próba nakreślenia teorii konferencji jako pedagogiczno-artystycznego widowiska kulturowego. Na przykładzie przebiegu konferencji „Od inspiracji do kreacji. Wyzwania edukacyjne i artystyczne”* [An Attempt to Outline a Theory of the Conference as a Pedagogical and Artistic Cultural Spectacle. A Case Study of the Conference From Inspiration to Creation. Educational and Artistic Challenges]. *Studia Edukacyjne* nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 51-70. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.3

The aim of the article is an attempt to outline the theory of the conference (scientific), taking into account its actual course, including the reported content, as the ontic basis of its real structure. At the heart of this concept is a myth whose stories form the basis for the emergence of cultural spectacles. In the case of a conference conceived as a spectacle, the founding form (myth) is *skholé*. The conference itself is shaped in two overlapping areas: firstly, it is subject to the process of ritualization, and secondly, it is subject to the coexistence of universal praxis. In view of the subject of the conference mentioned and analyzed here, this theory takes into account aesthetic and pedagogical interactions (principles), ignoring others (ethics, economy, politics, religion).

The conference theory should contribute to the understanding of its coherent thinking and operation structure; the importance of its impact on its participants, the legitimacy of its organization and study; the possibility of consciously shaping its course, in the cognitive - methodological context (I omit the otherwise important socio-cultural aspects).

Key words: conference theory, myth, ritualization, coexistence, cultural spectacle, *skholé*, pedagogy, aesthetics, Performer, Fokalizator

Istotą tej wypowiedzi jest próba nakreślenia pedagogiczno-artystycznej teorii konferencji jako widowiska kulturowego podległego mitowi, mając

w tle na uwadze przebieg i poglądy prezentowane przez uczestników konferencji naukowej, zatytułowanej: „Od inspiracji do kreacji. Wyzwania edukacyjne i artystyczne”¹. Ponieważ próba ta w pierwszym rzędzie wymaga pewnych ustaleń ontologicznych i epistemologicznych, dotyczących sensu istnienia konferencji jako konferencji naukowej, toteż na nich skoncentruję swoje rozważania. Ich wykładnią uczynię mit sprowadzający konferencję do widowiska kulturowego, w którym zasadniczą rolę pełni proces rytualizacji, a w szczególności zasady wpisujące się w płaszczyznę koegzystencjalną całości kształtu ludzkiej *praxis*, opracowanego przez Dietricha Bennera².

Powyższe zadanie wyłoniło się z krytycznego spojrzenia na – jak się zdaje – samounicestwiającą się formę konferencji w kontekście kreowania wiedzy naukowej, której uniwersytecka faktura od przeszło trzydziestu lat podlega regresowi, poddając swoją twórczą suwerenność upolitycznieniu, ekonomizacji i technologizacji³. Aby te procesy zawłaszczania i degrengolady w jakiś sposób na nowo przemyśleć, warto odnieść się do jej trwałych struktur, by odszukać mechanizmy tworzące i przekształcające sens jej istnienia. Zakładam, że wiedzę tę będzie można uzyskać poprzez próbę sięgnięcia do tak zwanych widowiskowych form kulturowych; regulatorów ludzkiego współistnienia, które są normalizowane przykładowo przez mityczne⁴, rytualne⁵, performatywne⁶ i narracyjne⁷ konstrukty wpisujące się w praktyki społeczno-kulturowe. Jedną z nich jest konferencja. Moim celem będzie zatem sformułowanie podstaw czy zarysu teorii konferencji.

Próbę realizacji powyższego zadania uzależnię od przyjęcia założeń teoretycznych, których wykładnią jest mit, regulujący społeczne współistnienie poprzez praktykę narracyjną – opowiadanie, które samo w sobie jest występem, spektaklem. Odgrywanie w swoim opowiadaniu ucieleśnienia w formie kulturowej widowisko, którego spektakl w osnowie wiedzy naukowej prowadzi do wygenerowania praktyki, jaką jest konferencja. Praktyka ta, aby stała się powszechną formą świadomości uczonych, musi podlegać procesowi

¹ Konferencja odbyła się 21-22 listopada 2019 r. w Kaliszu, w siedzibie Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² D. Benner, *Pedagogika ogólna: Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*, przekł. D. Stępkowski, Warszawa 2015.

³ B. Stiegler, *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI wieku*, przekł. M. Krzykowski, Warszawa 2017.

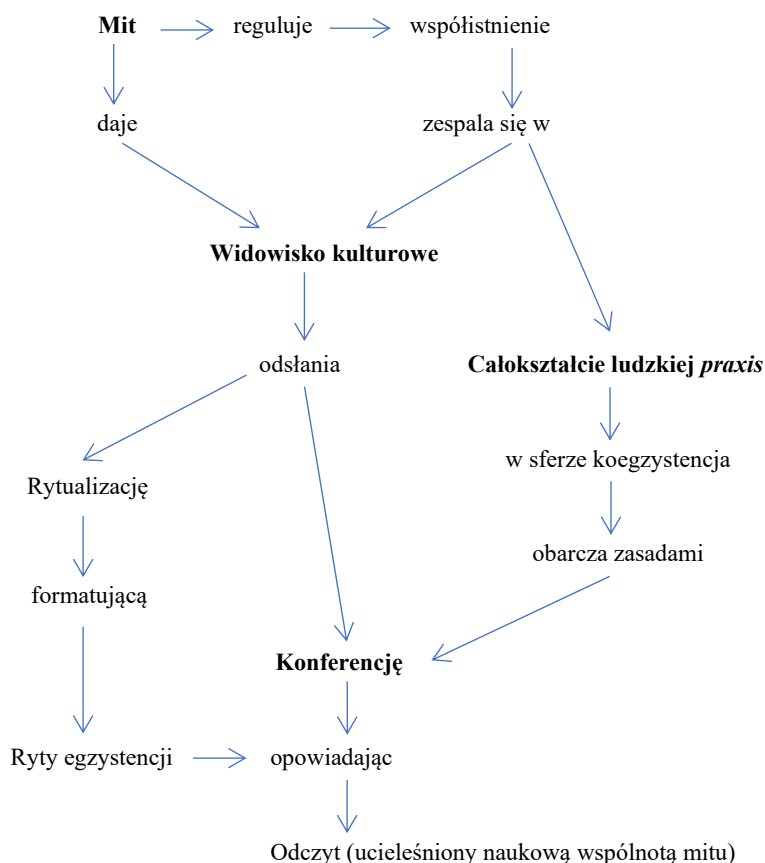
⁴ J.-L. Nancy, *Przerwany mit*, [w:] J.-L. Nancy, *Rozdzielona wspólnota*, przekł. M. Gusin, T. Załuski, Wrocław 2010.

⁵ A. Szakolczai, *In liminal tension towards giving birth: Eros, the educator*, History of the Human Sciences, 2013.

⁶ J. McKenzie, *Performuj albo ... Od dyscypliny do performansu*, przekł. T. Kubikowski, Kraków 2011.

⁷ K. Rosner, *Narracja jako pojęcie filozofii współczesnej*, [w:] *Narracja i tożsamość. Część I – Narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004.

rytualizacji, a w swojej aktualizacji, zależnej od jej tematu, oddziaływaniom koegzystencjalnym. W ten sposób konferencję zespala jej forma zapośredniczona w micie oraz sfera ludzkiej koegzystencji, które sprawiają, iż opowiadający, referujący kreują i wcielają, a tym samym usensowniają i konstytuują wspólnotę, potwierdzając swoją indywidualną przynależność do „bractwa” uczonych (ryc. 1).



Ryc. 1. Teoria konferencji
(źródło: opracowanie własne)

Warto w tym miejscu zauważyć, że skoro tematyka konferencji uaktualnia jej sens i tworzy jej status, to niebagatelną rolę w „naszej” konferencji muszą odgrywać edukacja i sztuka. To głównie rządzące nimi zasady powinny konstytuować przestrzeń (scenografię i choreografię) dziania się tego

naukowego „spektaklu”. Scena, do której przynależą uczeni aktorzy będzie rozszerzać się wraz z egzystencją myślicieli przebywających na korytarzach, salach wykładowych, w jadalniach, pokojach hotelowych i tak dalej. W tych ludzkich egzystencjach siłą sprawczą zawłaszczającą czas i przestrzeń, poniekąd tworzącą przestrzeń *sacrum*, będzie wzajemna zależność pedagogiki i sztuki (estetyki). Oznaczać to powinno, że w projekcie teorii konferencji jej formę należałoby podporządkować oddziaływaniom pedagogicznym i artystycznym, natomiast jej tematyce pozwolić wykorzystać kategorie inspiracji oraz kreacji, jak i tego, co się między nimi może znajdować, do przysposabiania inspiracji do tworzenia narzędzi w dwóch płaszczyznach: konferencji jako spektaklu i podmiotowej, kreującej naukowe narzędzia do wspólnotowego działania. W obu płaszczyznach inspiracja staje się nośnikiem performatywnych działań: wykonawczych i spełniających się w postawach uczonych, w postaci ucieleśniającej się w nich kreacji.

W ten sposób konferencja, jej tematyka i przebieg w sposób wykonawczy, praktyczny wzajemnie się dopełniają, wyposażając jej uczestników w określone umiejętności i przynagłając ich do refleksywności, czyli samozwrotnej wiedzy dotyczącej poczucia przynależności do wspólnoty naukowej. Znaczący to, i jest to podstawowa teza tej wypowiedzi, że konferencja w swojej zmitologizowanej formie, dopełnianej realizowanym w niej tematem, wyposaża jej uczestników w narzędzia poznania (głównie samopoznania), stanowiąc uposażenie do dalszego działania (pracy w sobie nad sobą – rozwoju).

Doszukując się w konferencji mitycznych podstaw, należy mieć na uwadze fakt – jak ma to zawsze miejsce w tego typu założeniach-przekonaniach – iż musi istnieć jej forma założycielska, a więc coś, co jest jej nośnikiem założycielskim i w kulturze przyjmuje się, że są to mity⁸.

Mit jest źródłowy i od początku odnosi się do mitycznego ustanawiania, a przez to odniesienie sam siebie ustanawia (świadomość, naród, opowieść). Wiemy, że jest to ustanawianie mityczne⁹.

Możemy przyjąć, iż początki konferencji powinny wywodzić się z antycznej Grecji, z tego, co wiąże się ze *skholé*¹⁰ jako formy wypoczynkowej po pracy, w których to spotkaniach opowiadano – „konferencjowano”: słuchając i pytając. *Skholé* generuje w sobie systemy instrukcji dla społecznych form przekazu, wdrażania i przekształcania informacji w zinstytucjonalizowanych formułach¹¹.

⁸ M. Klik, *Teorie mitu. Współczesne literaturoznawstwo francuskie (1969-2010)*, Warszawa 2016.

⁹ J.-L. Nancy, *Przerwany mit*, s. 65.

¹⁰ D. Kennedy, *An Archetypal Phenomenology o Skholé*, *Educational Theory*, 2017, 67, s. 273-290.

¹¹ H. Innis, *Empire and communications*, Toronto 2007.

Pojęcie mitu¹² (*mythos*) u swoich źródeł, w starożytnej Grecji, zespalało w sobie pojęcie *logos* i oznaczało w sumie opowiadanie. Kiedy w VI wieku p.n.e. dokonano się ich rozgraniczenie, mit zaczął oznaczać coś wymyślonego, fikcyjnego. Niemniej dla Paula Ricoeura¹³ mit jest opowieścią wskazującą na początek jakiejś rzeczy. Z kolei Northrop Frye¹⁴ doszukuje się w micie wzorca (paradygmatu) narracji, jako formy konstytuującej to, co na nim się opiera. Skoro „Frye twierdzi, że w pewnym sensie pisarze zapewniają przetrwanie opowieściom mitycznym w ciągle ewoluującej kulturze”¹⁵, to analogicznie można stwierdzić, że konferencja w swojej mitycznej opowieści zachowuje swoje istnienie w zmieniającej się kulturze. Uogólniając, można za Gilbertem Durandem powiedzieć, że mit to „(...) dynamiczny zespół symboli, archetypów i schematów, dynamiczny system, który pod wpływem schematu może układać się w opowiadanie”¹⁶. Przyjmijmy zatem, że tą dynamiczną formą systemu mitu – oczywiście w odniesieniu do konferencji – musi być konferencja, która na bazie kulturowych archetypów i zespalających się symboli w określone znaczenia podlega uschematyzowaniu, realizowanemu w dziejącej się rzeczywistości, której bycie i istnienie kreują oraz przekształcają przebieg konferencji w opowiadanie.

Zatem, każda naukowa konferencja, odwołując się do edukacyjno-naukowej macierzy, kreuje swoją opowieść, swoją narrację, przejawiając się w widowisku, w które wpisują się stematyzowane – niby sensem zawodowym, a jednak wynikające z głębokiego uкорнення (*roots paradigms* – korzenne paradygmaty) – symbole i archetypy, oddziałując na zindywidualizowane przekonania uczestników konferencji, dotyczące poczucia własnej tożsamości i przynależności do określonej wspólnoty (naukowej). Poczucie własnej tożsamości, a przede wszystkim przynależność do wspólnoty prowadzą do edukacyjnego ukształtowania (*agoge* – „doprowadzać”) treści kultury w widowiska i sensu ludzkiej koegzystencji, warunkując ludzkie myślenie i działania. Zatem, mit przekształca i ukształca, prowadzi i doprowadza, zespalając wspólnotę w praktyki społeczno-kulturowe, wśród których z jednej strony będziemy mieć jej zinstytucjonalizowane formy wpisujące się w widowiska kulturowe, a z drugiej strony – system koegzystencjalnego współistnienia w ramach całokształtu ludzkiego *praxis*.

¹² M.-C. Huet-Brichard, *Littérature et mytos et logos*, Paris 2001, s. 14.

¹³ P. Ricoeur, *Mythes et mythologies dans la littérature française*, [w:] *Encyclopædia Universalis*, t. XI, Paris 1971, s. 795-797.

¹⁴ N. Frye, *Mit, fikcja, przemieszczenie*, przekł. E. Muskat-Tabakowska, Pamiętnik Literacki, 1969, 2, s. 289-307.

¹⁵ M. Klik, *Teorie mitu*, s. 89-90.

¹⁶ Za tamże, s. 65.

Konferencja również dlatego przynależy do mitu, ponieważ mit przekształca czas w przestrzeń¹⁷, w której – w przypadku edukacji (*paideia*) – *skholé* umożliwia debatę poza realiami życia potocznego, tworząc jego *sacrum*. „Z mitem ruch (*écoulement*) staje się figurą, nieustanne przechodzenie ustala się jako szczególne miejsce objawiania się i obcowania”¹⁸. W tych miejscach dopełnia się występ – widowisko kulturowe; performatywne spełnienie dopełniane procesem rytualizacji.

Toteż konferencyjne spotkania – jako znormalizowane praktyką społeczno-kulturową widowisko – w swoich przedstawieniach (performatywnych, wykonawczych wystąpieniach) osadzają uczonych w zmitologizowanej figurze archetypu, jakim jest *skholé*, dzięki któremu dopełnia się przynależność do wspólnoty, której pra-sens ukazują oraz uobecniają w swoich referatach uczeni i stąd stają się aktorami. Topos przynależności w swoim wystąpieniu, prezentacji czy odczycie stygmatyzuje jego uczestników – już samym aktem wystąpienia (*performance*) – procesowi rytualizacji widowiska. Erwin Goffman „występ” (widowisko) pojmuje jako: „(...) wszelką działalność danego uczestnika interakcji, w danej sytuacji służącą wpływaniu w jakiś sposób na któregośkolwiek z innych jej uczestników”¹⁹. Ten wpływ dokonuje się w ramach dążenia do spełnienia, a Victor Turner traktuje jako „wykonanie”, które nie jest odtworzeniem – dodamy, że prostym odczytaniem tekstu – ale twórczym odtwarzaniem tworzonej na nowo rzeczywistości – rzeczywistości konferencyjnej, ujętej jako widowisko kulturowe. Dla Johna MacAloona

(...) widowiska kulturowe, to coś więcej niż rozrywka, więcej niż dydaktyczny lub perswazyjny przekaz, więcej niż katartyczne odreagowanie: to chwile, w których jako kultura bądź jako społeczeństwo podejmujemy refleksję nad samym sobą i definiujemy samych siebie, odgrywamy nasze wspólne mity i naszą historię, przedstawiamy alternatywne wersje samych siebie czy też zmieniamy się pod pewnymi względami, by pod innymi pozostawać tacy sami²⁰.

Zatem, konferencja jako przedstawiająca się opowieść w swojej mitycznej osnowie składa się z prezentacji – naukowych „opowieści”, w których dopełniają się potrzeby jej uczestników w procesie rytualizacji do którego przystają, zdając się na moc sprawczą rytuałów, przylegających w swojej formie do mitów; do wspólnoty, w której jednostki doświadczają przemiany zachodzącej w przestrzeniach ich egzystencji i koegzystencji. Peter McLaren stwierdza:

¹⁷ C. Lévi-Strauss, *Z bliska i z daleka*, przekł. L. Kołakowski, Warszawa 1993, s. 360.

¹⁸ J.-L. Nancy, *Przerwany mit*, s. 64.

¹⁹ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przekł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 2000, s. 45.

²⁰ J.J. MacAloon, *Wstęp: widowiska kulturowe, teoria kultury*, [w:] *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, przekł. K. Przyłuska-Urbanowicz, red. J.J. MacAloon, Warszawa 2009, s. 12.

Rytualizacja jest procesem, który zawiera inkarnację symboli, symbolicznych skupień (*clostes*), metafor, korzennych paradygmatów poprzez formatywny gest cielesny. Jako formy odtwarzanego znaczenia rytuały umożliwiają aktorom społeczne kształtowanie, negocjowanie i formowanie swojej fenomenologicznej egzystencji, jako społecznych, kulturalnych i moralnych istot²¹.

Mityczne ustanowienie konferencji jest jej mityzacją, co wskazuje na mityczność (fikcyjność) mitu (twórcy). Mityzacja odnosząc się do źródła i niezeczywistości, które w ich odnawiających się ramach czynią każdy „występ” realną projekcją, jednocześnie dąży ku odnowie w nowych (uobecnianych odczytami) realiach społeczno-kulturowych, w których dopełnia się spełnienie poprzez proces rytualizacji. W tej perspektywie również konferencja „Od inspiracji do kreacji. Wyzwania edukacyjne i artystyczne” wpisuje się w mit założycielski *skholé*, kreując na swój użytek własną opowieść doświadczanego współlistnienia, przekształcając fikcyjność (wskazując nie tyle brak związku z czymś realnym, ile ideały zawłaszczające myślenie i działania uczoneści) w prawdę. Prawdą tej konferencji jest jej koegzystencja oparta na pedagogice (edukacji) i sztuce (estetyka), wprowadzając zasady rządzące i regulujące współlistnienia.

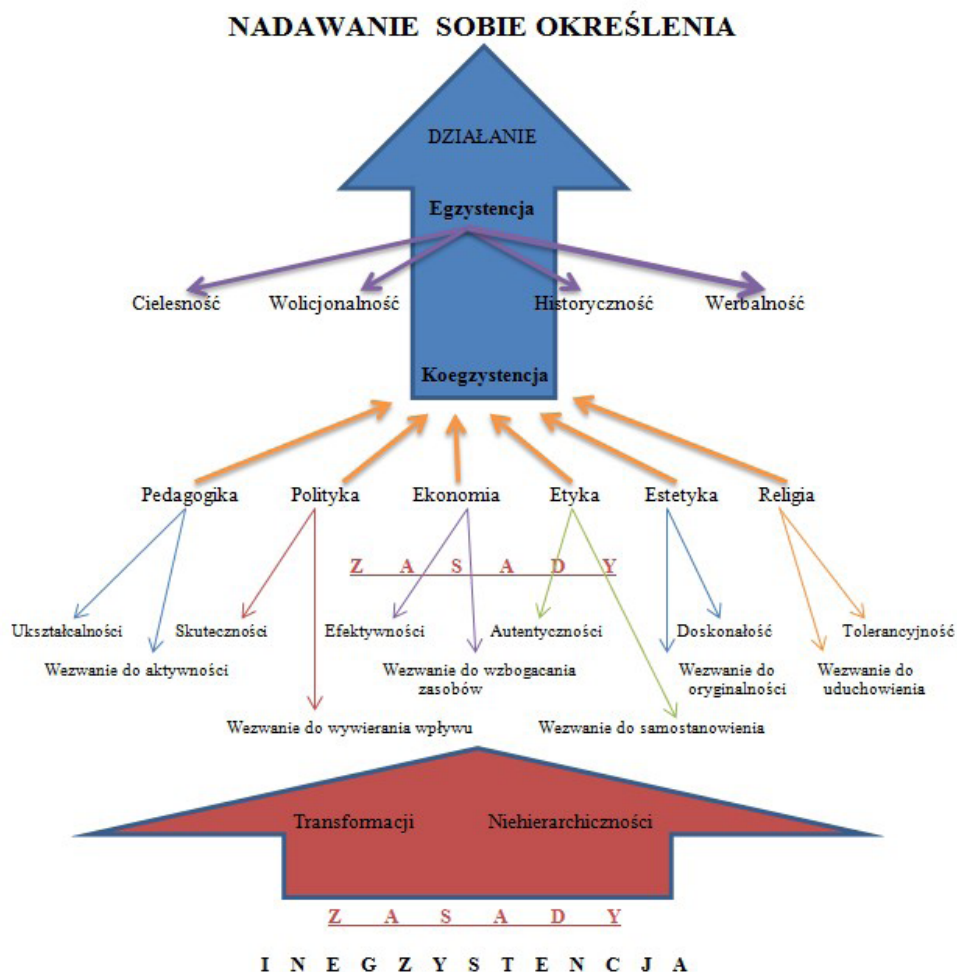
Zgodnie z poglądami D. Bennera²² na temat całokształtu ludzkiej *praxis* przyjmujemy, że człowiek jako istota niedoskonała jest obdarzony brakami, aby egzystować w społeczeństwie, a przy tym wyposażony w wolną wolę, dzięki czemu ma zdolność do twórczego działania (*praxis*) i tym samym przezwycięzania niedostatków natury, co w konsekwencji prowadzi sens bycia człowiekiem do nadawania sobie określenia i stawania się kimś niepowtarzalnym. Proces ten dopełnia się w środowisku społeczno-kulturowym, w relacjach międzypodmiotowych, w całokształcie ludzkiej *praxis*, a więc w tym, co uzależnia sens stawania się „człowiekiem”, zapośredniczonych w takich formach ludzkiego istnienia, jak: koegzystencjalna, egzystencjalna i inegzystencjalna – rycina 2.

Nas interesuje płaszczyzna koegzystencjalna, która – jak twierdzi D. Benner²³ – została wygenerowana z praktyki, z doświadczeń historycznych, które warunkują międzyludzkie współlistnienie. Wyróżniono tutaj oddziałujące na siebie takie formy, jak: pedagogika, polityka, ekonomia, etyka, estetyka i religia. W płaszczyźnie tej jednostki poszukują własnych powołań do funkcjonowania w świecie, przekładających się na specyficzne działania i myślenie, które są między innymi regulowane przez zasady konstytutywne, to jest

²¹ P. McLaren, *Edukacja jako system kulturowy*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. IV, red. Z. Kwieciński, Toruń 1994, s. 41.

²² D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 37 i n.

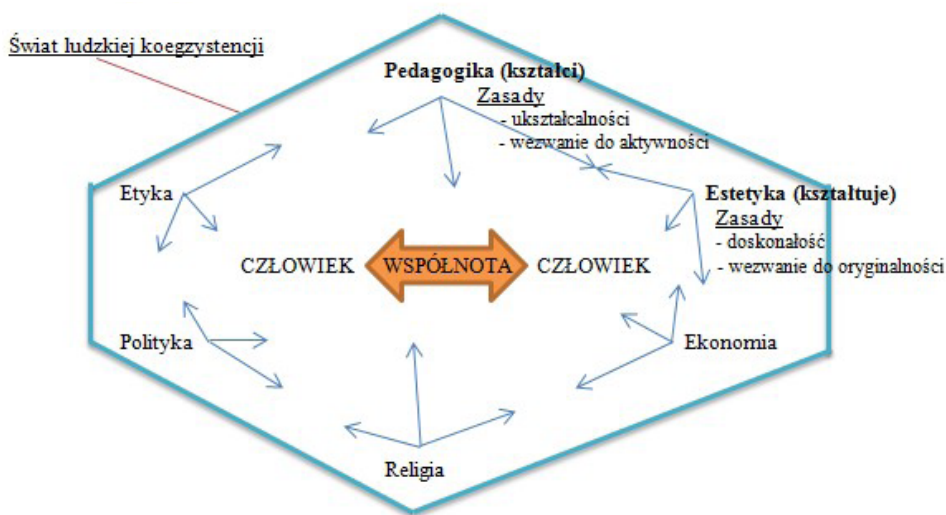
²³ Tamże, s. 27.

Ryc. 2. Struktura całokształtu ludzkiej *praxis*

(źródło: opracowanie własne)

konieczne, o charakterze historyczno-apriorycznym²⁴. Te zasady to w przypadku pedagogiki ukształcalność i wezwanie do aktywności, a w przypadku estetyki (sztuki) – doskonałość i wezwanie do oryginalności (ryc. 3). Stanowią one reguły rządzące myśleniem i działaniem, i w przypadku pedagogiki, która edukując kształci, mamy ukształcalność oraz wezwanie do bycia aktywnym, natomiast w przypadku sztuki, która kształtuje – zasady doskonałości i wezwanie do bycia oryginalnym.

²⁴ Tamże, s. 73.



Ryc. 3. Płaszczyzny koegzystencjalne całokształtu ludzkiego *praxis* z wyróżnionymi zasadami pedagogiki i estetyki

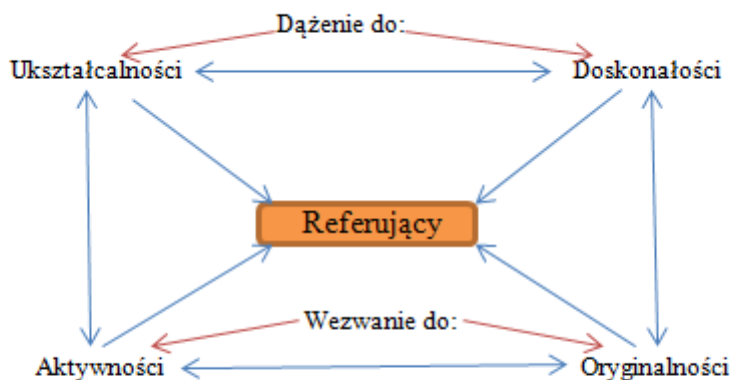
(źródło: opracowanie własne)

Konferencja „Od inspiracji do kreacji. Wyzwania edukacyjne i artystyczne” w swojej tematyce zespalała – z uwagi na swój widowiskowy i koegzystencjalny „kształt” – edukację i sztukę, przez co zapośrednicza się w zrytualizowanej formie widowiska kulturowego i w problematyce całokształtu ludzkiego *praxis*. W ten sposób zdaje się być zrytualizowaną formą prezentacji myśli i działań, których uspołnienie dokonuje się w przestrzeni pedagogiki i estetyki, gdzie w ich spotkaniu dopełnia się kształcenie i kształtowanie wdrażanych w przebieg konferencji reguł (zasad) ukształtowości, doskonałości, wezwania do aktywności i oryginalności. Oznacza to, że osoby, które podporządkowały się tym zasadom stały się rzeczywistymi uczestnikami tej konferencji – uczestnikami jej tożsamej wspólnoty – wspólnoty wywiedzionej z mitu *skholé*.

Przyglądając się bliżej procesowi rytualizacji, podporządkowanej widowisku kulturowemu, do której należy dodać ośnowę koegzystencjalną, nawiązujemy – w punkcie wyjścia – do rozpowszechnionych już od dziesiętków lat ustaleń dokonanych przez V. Turnera²⁵ na temat czterech faz społecznej dramy. Składają się na nią takie fazy, jak: naruszenie reguł, kryzys, przywrócenie równowagi, w końcu reintegracja lub uznanie schizmy. Ten „schemat

²⁵ V. Turner, *Teatr w codzienności, codzienność w teatrze*, przekł. P. Skurowski, [w:] *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. A. Chałupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolankiewicz, wstęp L. Kolankiewicz, Warszawa 2010.

na wszystkie okazyje”²⁶, jak stwierdził Clifford Geertz, należy nieco zradykalizować, uwzględniając płaszczyznę koegzystencjalną z wyróżnionymi dla naszych celów dwoma formacjami. W ten sposób na uczestnika konferencji, a więc na osobę referującą, będą dodatkowo oddziaływać zasady pedagogiki i estetyki (ryc. 4). W takim przypadku należałoby mówić o koegzystencjalnym dramacie społeczno-kulturowym.



Ryc. 4. Rytualizacja konferencji

(źródło: opracowanie własne)

Jeżeli będziemy poszukiwać uzasadnień oraz odniesień wpisujących się w rytualizację konferencji poprzez fazy społecznej dramy, w odniesieniu do pierwszej jej fazy, która dotyczy naruszenia reguł, należy mieć na uwadze te zasady/reguły, których znaczenia doprowadziły do pojawienia się problemu na linii pedagogika – estetyka. Dążenia do i wezwania do (w kontekście pedagogiki i estetyki) przestały przystawać do siebie, co w rezultacie prowadzi do rytualnego chaosu²⁷. Jego efektem jest kreowanie nowych doświadczeń i tym samym nabywanie nowych wiadomości poprzez uczenie się²⁸. Dokonuje się to w trybie „przypuszczająco-spełniającym. V. Turner pisze: „Większość widowisk kulturowych należy do kulturowego trybu «przypuszczająco-spełniającego»”²⁹. W trybie tym kładzie się nacisk nie na to co jest, ale na to co

²⁶ C. Geertz, *O gatunkach zmańconych (nowe konfiguracje myśli społecznej)*, przekł. Z. Łapiński, Teksty Drugie, 1990, 2, s. 123.

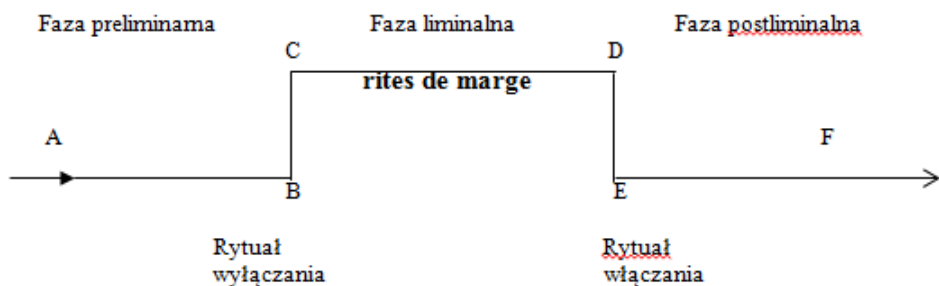
²⁷ M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Kraków 1997.

²⁸ V. Turner, *Liminalność i gatunki performatywne*, [w:] *Rytuał, dramat, święto, spektakl*, s. 41.

²⁹ Tamże, s. 42.

może być, co przejawia się w pragnieniach, hipotezach, przypuszczeniach, dążeniach i tym podobnych. W ten sposób widowiska kulturowe, w tym i konferencja, wyłaniają się jako zwrotnie przekraczający się proces, w przekraczaniu którego wykracza się poza to co się uobecnia.

I jeżeli rytuał przejścia prowadzi do przemiany, która dokonuje się w przestrzeni liminalnej³⁰, wygenerowanej przez A. van Gennepa³¹, to można doszukiwać się w tej przestrzeni oddziaływań o naturze „przypuszczająco-spełniającym”. Tutaj tylko wspomnimy, że A. van Gennep wyróżnił trzy fazy przejścia, a mianowicie: etap wyłączania (*rites de separation*), etap marginalny (*rites de marge*) oraz etap włączania (*rites de agregation*), które alternatywnie dookreślał przez takie pojęcia, jak: „preliminal”, „liminal” i „postliminal”³² (ryc. 5).



Ryc. 5. Struktura obrzędu przejścia

(źródło: M. Buchowski, *Magia i rytuał*, Warszawa 1993, s. 133)

To w fazie liminalnej należy doszukiwać się wszelkich ustaleń, decydujących o tym, co dopełnia się w trakcie naukowego spotkania, które przekształca się w konferencję, czyniąc jej/swoich prelegentów wykonawczymi performerami, którzy stają się jej odwzorowaniem, nośnikami – odwzorowanymi wzorcami (paradygmatyzującymi się paradygmatami). Tryb „przypuszczająco-spełniający” łączy to, co w fazie liminalnej jest kluczowe, czyli *communitas* i antystrukturę. *Communitas*³³ łączy (mitologizuje) to, co nie jest ustrukturalizowane, co nie tylko wiąże się z naruszeniem reguł, ale z ich brakiem, a konkretnie – z brakiem ich ustabilizowania. I aby to co nieokreślone spełniło się w swoim dopełnionym przypuszczeniu, to uczestnicy konferencji muszą być zmarginalizowani, wykluczeni, aby mogła zadziałać sprawcza

³⁰ M. Buchowski, J.W. Burszta, *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Warszawa 1992.

³¹ A. van Gennep, *Rites of passage*, London 1977.

³² M. Buchowski, J.W. Burszta, *O założeniach*, s. 56.

³³ Tamże, s. 60.

siła rytualizacji. Natomiast, antystruktura destabilizuje zinstytucjonalizowane formy odgrywanych ról w życiu społecznym, warunkując kreowanie dowolnych kreacji. I choć w czasie konferencji istnieją określone zasady pierwszeństwa, zachowania hierarchii, czy „czołobitności” (co również należy do widowiska), to przejawiają się w niej formy karnawalizacji³⁴, które wcielają maski życia potocznego, prowadzą do zacieśniania więzi i kreowania wspólnoty w płaszczyźnie osobowej otwartości na drugiego.

Z uwagi na powyższe, pierwsza faza społecznej dramy w swojej koegzystencjalnej formie nie tyle będzie opierać się na naruszeniu reguł, ile na ich sposobach stabilizacji, unormowania, czy strukturalnego dopełnienia. Liminalność dopuszcza wszelkie warianty ustabilizowania się zasad konferencji, które ostatecznie będą dopełnione przez postawy jej uczestników, ale postawy, które będą wypływać z antystruktury – „miesząc” te oficjalne z tymi ukrytymi – przez karnawalizację zachowań. Konferencja ujawnia sposoby komunikowania na poziomie „meta”, co staje się czymś rzeczywistym i doświadczanym w bliskiej przyszłości dzięki trybowi „przypuszczająco-spełniającemu”. Wyłaniająca się z doświadczanych przez siebie postaw i zachowań rama (*frame*) konferencji w jej procesualnym i rytualizowanym ramowaniu pokazuje człowieka w jego całości: w prawdzie jego istnienia, a mówiąc dokładniej – w jego egzystencji.

Drugą fazą społecznej dramy jest kryzys, w obszarze którego zaczyna się pojawiać się noszone w sobie urazy – „złe” doświadczenia z niektórymi uczestnikami konferencji, co uaktywnia wspomnienia, przeżyte emocje i określone nastawienie do konkretnych osób. Uspójnienie konferencji jest zagrożone, bowiem jej mityczne podłoże zostaje „ściśnięte” w swojej opowieści przez inne opowieści (negatywne lub pozytywne doświadczenia), przez co pojawiają się ugrupowania sprzymierzeńców i przeciwników³⁵.

Druga faza konferencji będzie zatem regulować dążenie do wypracowania swoich reguł poprzez dychotomię postaw i działań, w tym i myśli – skonfliktowanych doświadczeniami, warunkowanymi ambicjami, poczuciem własnej wartości, jak i wdrażaną ideologią (dążeniem do uwiarygodnienia własnych przekonań).

Przewyciężenie tej dychotomii, która może podlegać dalszemu podziałowi, a więc pluralizacji, staje się możliwe dzięki trzeciej fazie społecznej dramy i sile samego mitu. Uaktywnia on swoją opowieść, wpisując się w proces rytualizacji, którego liminalność i marginalizacja destabilizują struktury, a więc i uprzedzenia, kreując poprzez karnawalizację „brak” i możliwość bycia każdym i nikim. Destabilizacja jest warunkowana i nadzorowana przez

³⁴ W. Dudzik (red.), *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Warszawa 2011.

³⁵ V. Turner, *Teatr w codzienności*, s. 62.

temat konferencji, który staje się przewodnią opowieścią. Opowieść ta staje się władcą pojawiającej się dychotomii, decydując o dalszych jej losach.

W przypadku wskazanej tutaj konferencji, mit reguluje koegzystencję poprzez sam temat, który wpisuje się w jego strukturę poprzez uwypuklenie takich – swoich – elementów, jak: pedagogika i estetyka. Trzecia faza społecznej dramy to przywrócenie równowagi. W przypadku konferencji będzie zatem mowa o zrównoważeniu przeciwieństw, mitologicznie nadzorowanych przez zasady estetyki i pedagogiki, które są warunkowane trybem „przypuszczająco-spełniającym”. Toteż, wyłaniające się tutaj zasady: ukształcalności, doskonałości i wezwania do aktywności oraz do oryginalności stają się wyznacznikami uwspólniającymi formę tej konferencji.

Oznacza to, że pedagogika w swoim wykonawczym, performatywnym przymusie nadzoruje treści dziania się konferencji, a więc jej przebieg, jak i postawy jej uczestników poprzez ich ukształcanie i przynaglanie do aktywności, zaś od strony estetyki do przejawów doskonałości i oryginalności. Ta motoryka działań i nastawień uruchamia mechanizmy, które nadzorują ludzkie działanie i myślenie, co przekłada się na możliwość współpracy, zrozumienia i docenienia myśli przeciwnej strony w ramach jej dychotomii i jakiegoś jej zrównoważenia. Nie mamy tutaj do czynienia z przywróceniem równowagi – jak to mam miejsce w społecznej dramie – ale z eliminowaniem przeciwieństw, które nadzoruje mit – stematyzowana opowieść konferencji.

Czwartą fazą społecznej dramy jest reintegracja albo uznanie schizmy. Reintegracja uspoźnia, natomiast schizma oznacza rozłam. W przypadku konferencji możemy mieć tylko do czynienia z reintegracją, z uspoźnieniem, bo efektem konferencji ma być możliwość wpisania się we wspólnotę i nabycie tożsamości uczonego. Schizma zaś nie należy do konferencji; nie może do niej przynależeć, bowiem destabilizuje jej tryb „przypuszczająco-spełniający” wraz z jej mityczną podstawą. Zatem, osoby wpisujące się w schizmę sytuują się w jej ramach na jej marginalizujących siebie granicach, doświadczając wyalienowania – braku przynależności do uczonych.

Ostatecznie możemy stwierdzić, że konferencja jako widowisko kulturowe jest koegzystencjalnym dramatem społeczno-kulturowym, której przebieg w swojej procesualnej strukturze składa się z takich faz, jak: strukturalizacja reguł, dychotomia (pluralizmu) stanowisk, eliminowanie przeciwieństw i reintegracja.

Jak w takim razie należy pojmować konferencję naukową?

Przyjmujemy, że jest to struktura procesualna, składająca się z czterech następujących po sobie faz, nadzorowana przez rytualizację, wywiedziona z widowiska kulturowego oraz przez elementy koegzystencji ogólnoludzkiej *praxis*. Istotą konferencji są odczyty, wystawy, panele, dyskusje, spotkania w kuluarach i tym podobne. Jej przebieg podpada pod wcześniej zaplano-

wany szczegółowy program, odzwierciedlający nastawienie organizatorów do tematu, zaproszonych gości, celów, które pragnie się osiągnąć i tym podobnych. Warto zauważyć, że każda konferencja w swojej sformalizowanej ramie organizacyjnej zawiera elementy trwałe i trwająco-zmienne. Trwałe to te, które na stałe są wpisane w jej istnienie, jak na przykład rejestracja gości, powitanie uczestników, odczyty, dyskusje i tym podobne, bez których konferencja nie byłaby konferencją. Natomiast do elementów trwająco-zmiennych należy zaliczyć miejsca z wyznaczonymi rolami do odegrania, w które wpisują się jej uczestnicy, jak na przykład pełnienie roli patrona honorowego, bycie moderatorem, osobą referującą, wystawiającą, dbającą o nagłośnienie i tak dalej. Oznacza to, że platformie (ramie) organizacyjnej konferencji towarzyszy rama jej instytucjonalizacji, która z uwagi na wyodrębniane cele do spełnienia wskazuje na funkcje i zadania do zrealizowania, przymuszające w płaszczyźnie kulturowej jednostki i grupy zwolenników czy przeciwników do określonych działań – występu.

Rama organizacyjna, jak i rama instytucjonalizująca pozwalają spojrzeć na konferencję jak na widowisko kulturowe w osnowie mitu, które w swoim wykonaniu (*performance*) jest tym, co wpisuje w siebie kategorię spełnienia – o której piszą na przykład „rytolodzy” – kładąc nacisk na jej funkcję (tryb) „przypuszczająco-spełniającą”, gdzie należy dodatkowo uwzględnić płaszczyznę koegzystencjalną z funkcją kształtująco-kształcącą (estetyczno-pedagogiczną). Tego typu ukierunkowanie wskazuje na sztukę i edukację – na sztukę jako tę formę, która oddziałuje kształtująco i na edukację, która działa kształcąco. W sumie, powyższa idea przywołuje na myśl przykład rytuału przejścia Arnolda van Gennepa, społeczną dramę Victora Turnera, naśladowanie życia społecznego Gabriela Twardego i Rene Girarda, czy uczestniczenie i doświadczanie Luciena Levy’ego-Bruhla i Colina Tarnbull’a. Od strony widowiska kulturowego wyłaniają się na przykład poglądy Richarda Schechnera, Jerzego Grotowskiego, Ervinga Goffmana, Petera Singera, Jona McKenziego, Eriki Fischer-Lichte i innych. Niewątpliwie, konferencja sprofilowana jest narracją. Prezentując się jako widowisko, opowiada historię, na którą – głównie – składają się wypowiedzi jej uczestników. Prowadzi do tego, że narracja konferencyjna w swoim cielesnym i językowym wykonaniu, przedstawianiu oraz prezentacji pozwala spojrzeć na jej uczestników, po pierwsze, jak na działających *Performerów* i tutaj mamy na uwadze referujących oraz dyskutujących, a po drugie – jak na wypowiadających się *Fokalizatorów*, czyli tych, którzy w koncepcji Gerarda Genetta³⁶ wskazują na relację między narratorem a bohaterem. W przypadku konferencji naukowej chodziłoby o relację pomiędzy wypowiadającym się uczonym, dydaktykiem, artystą a tematem wypowiedzi. Performer, jak pisze Jerzy Grotowski:

³⁶ G. Genette, *Discours du récit*, [w:] G. Genette, *Figures III*, Paris 1972.

jest człowiekiem czynu. A nie człowiekiem, który gra innego. Jest kapłanem, wojownikiem, jest tym, który działa; jest poza podziałami na gatunki sztuki. (...) *Performer* to stan istnienia. Człowiek poznania (...). Człowiek poznania rozporządza czynieniem, *doing*, a nie myślami albo teoriami. (...) Poznanie to sprawa czynienia³⁷.

Natomiast *Fokalizator* jest człowiekiem odzwierciedlania, który gra swoją rolę w zinstytucjonalizowanej strukturze i w obszarze nauki rozporządza myślami (innymi uczonymi) oraz teoriami. *Fokalizator* w swoim referującym odzwierciedlaniu tematu konferencji jest zdeterminowany zasobami swojej wiedzy, prezentując własny punkt widzenia.

Oznaczałoby to, że w płaszczyźnie wydarzania się konferencji, z uwagi na pojęcie *Performer*, interesowałaby nas strona cielesna referującego, natomiast z uwagi na pojęcie *Fokalizator* należałoby zwrócić uwagę na wiedzę, w której zawierałyby się nie tylko przekazywane informacje, ale całokształt procesu inspiracji po kreację, na przykład wpisującego się w odczytywany tekst konferencyjny.

Dzięki narracji dopełnia się uspołnienie widowiska, a doszukując się w konferencji naukowej możliwości wyłaniania się dziejącej się (opowiadanej) historii, należy stwierdzić, że konferencja powinna być rozpatrywana od strony dramaturgicznej. I jeśli dodatkowo uzależnimy sens jej istnienia od dramaturgicznych wątków, które będą nadzorowane funkcją kształtująco-kształcącą w kontekście trybu „przypuszczająco-spełniającego”, to nadzorujący ją wymiar pedagogiczno-artystyczny (wraz z politycznym, ekonomicznym, religijnym i etycznym) może stać się źródłem przekształcenia jej struktury i tym samym nadać konferencji naukowej nową formułę.

Konferencję „Od inspiracji do kreacji. Wyzwania edukacyjne i artystyczne” w swojej narracji wypełniały wypowiedzi i wystawy. Prezentujący się – powiemy – *Performerzy* i *Fokalizatorzy* w trakcie swoich wystąpień podlegali rytuałowi przejścia, którego faza *liminalna*, nie tylko wpływała kształtującą na emocje i intelekt referującego, dookreślając jego świadomość na użytek jego poczucia własnej tożsamości i przynależności do jakiejś wspólnoty, ale również na kształt i formę tej! konferencji. A tego to względu – w płaszczyźnie mentalnej – należy doszukiwać się – i tutaj kilkanaście przykładów – w wypowiedzi Jerzego Suchanka (*Światło w edukacyjnej funkcji architektury*) pewnego zaplecza pod scenografię konferencji, która wskazuje na edukację, stanowiącą twórczy nośnik dla uobecniania się estetycznych funkcji (w odniesieniu do piękna i brzydoty byłyby to: harmonia, symetria, proporcja) wynikających z architektonicznego zaplecza, w którym nośnikiem informacji jest światło. Z kolei rozważania Moniki Kostrzewy (*Kreacja, moda, edukacja - wzajemne relacje obecne w procesie zmian kulturowo-estetycznych*) można traktować jako uposażenie konferencji, ale nie tyle w formule jej dekoracji (mody jako wystroju

³⁷ J. Grotowski, *Performer*, [w:] J. Grotowski, *Teksty zebrane*, Warszawa 2012, s. 812-813.

czy stroju), ile przejawu otwartości myślenia na zmiany w kontekście swobody własnych form wypowiedzi. Otwartość, na którą warto tutaj zwrócić uwagę, stanowi odniesienie do fazy liminalnej rytuału przejścia, w którym dopełnia się kreacja „bycia każdym i nikim” na wzór karnawalizacji – wyłomu w kulturze, jako poszukiwaniu nowych form egzystencji. Te poszukiwania znajdują swoje uzasadnienie w artykule Mariusza Dembińskiego (*Tym samym bowiem jest wychowanie i malowanie*). Mamy tutaj do czynienia z próbą wzajemnego utożsamienia pedagogiki i estetyki, jako bycie tym samym, co uspołnia sens konferencyjnego kształcenia z jej kształtowaniem (pedagogiki z estetyką). W podobnym duchu wypowiada się Małgorzata Ptak (*Pragmatyzm idei i organizacji sztuki (w) edukacji*), która nie tylko uściśla wzajemną zależność sztuki i edukacji, ale kładzie również nacisk na ich praktyczny wymiar, co podkreśla performatywny charakter konferencji. W rezultacie diachronie konferencyjnych wykonań przecina synchronicznie, z jednej strony, fenomen obrazu rzeczywistego, a z drugiej – fenomen obrazu poetyckiego. Małgorzata Piasecka w studium (*Marzenie po skupieniu jako fenomen pomiędzy obrazem [peinture] a obrazem poetyckim [image]*) sprowadza sens istnienia konferencji w wymiar marzeń, kładąc nacisk na wezwanie, które od strony sztuki przychyła się do bycia oryginalnym, a edukacji do przejawiania aktywności. W ten sposób płaszczyzna liminalna zwymiarowana communitas i antystrukturą zaczyna przybierać coraz bardziej określony kształt, zbliżając się do fazy postliminalnej. Kształt ten – już w trybie przypuszczająco-spełniającym – dopełnia tekst Mirosławy Ściupider-Młodkowskiej (*Awangardowe formy relacji wirtualnych jako szansa dla współczesnej edukacji*), który nacechowuje pole (topos) konferencji potrzebą ukształtowania w niej zmian, przełamywania schematów, jak i otwartości na to co inne, postępowe. W tym kontekście mamy tutaj do czynienia z estetycznym dążeniem do ukształcania przebiegu konferencji w ramach estetycznej oryginalności. Konferencja uzyskuje zatem nie tylko swoją formę, ale i styl. Natalia Sheliahovich w swojej rozprawie (*Aktualne interpretacje stylu jako kategorii naukowej w historii sztuki współczesnej*) koncentruje się na pojęciu styl artystyczny, który staje się miarą rzeczywistej rytualizacji konferencji, jak i jej możliwości – od tej strony analizy. Styl bowiem jest formą urzeczywistniającej się wypowiedzi. Język z kolei jest tym, co generalizuje opowieść i przysposabia mit do współczesnych form współistnienia. Dorota Frątczak i Gracjana Herman (*Istota i problemy kształcenia językowego na etapie edukacji wczesnoszkolnej*) rytualizują formę konferencji treściami, które w swojej komunikacji uspołniają rytualizację w jej dążeniu do ukształcalności i doskonałości. W tym samym duchu można postrzegać odczyt Anny Łuczak (*Kształcenie muzyczno-matematyczne a kompetencje kluczowe dziecka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*), która zestawiając matematykę ze sztuką integruje kształcenie z kształtowaniem, co wyposaża koegzystencjalne oddziaływania

na charakter konferencji, logiką myślenia i harmonią działania. Wpisując się zatem w strukturę konferencji treści referatów opierają się głównie na kompetencjach, które są wyróżniane w słownych przekazach, stając się czymś, co wciela się w jej duchowość. Odczyt Gracjany Herman (*Językowa kreatywność uczniów a ich możliwości komunikacyjne – wykorzystanie metody systemowej*) jest tego kolejnym przykładem. Strukturalizujący się potencjał konferencji, który partycypuje w tym, co zostaje wypowiedziane, odczytane, wskazuje na jej poznawcze, jak i refleksyjne „usposobienie”. Opracowanie Katsiaryny Dzichkouskaya (*Heurystyka w nauczaniu literatury zagranicznej dla studentów języków uniwersyteckich: podstawa do projektowania modułu szkoleniowego*) unaczynia ten potencjał, twórczo urzeczywistniany przez kształcenie, nauczanie i edukację. W ten sposób, proces kształtowania się konferencji staje się czymś realnym, prawdziwym, mentalnie rytualizując się jako widowisko kulturowe, które określiliśmy mianem koegzystencjalnej dramy społeczno-kulturowej. Tekst Roberta Pokleka (*Transformacja systemowa jako wyzwanie dla kształcenia pedagogów*) pozwala nam spojrzeć na konferencję jak na strukturę, która w swoim systemowo-sprawczym działaniu poddaje się słownym oddziaływaniom *Fokalizatorów*, formalnie wpływając na to, by stali się *Performerami*.

Konferencję, podobnie jak opowieść, należy traktować jako mentalną ideę zespalałą jej uczestników, kreując wspólnotę, która myślowo i działaniowo do niej przynależy, przez co staje się realnym artefaktem. Realność ta opiera się na konceptualizacji – pojęciu, do którego w swoich wykładach często odsyła Michel Foucault³⁸. Konceptualizacja w swoim znaczeniu oznacza „upojęciowanie” tego, nad czym się dydaktycznie, naukowo i artystycznie pracuje, gdzie konceptualizacja, dodatkowo oznaczając „przetwarzanie” i „formowanie” na przykład pomysłów, doświadczeń, informacji, przemieszcza się na wyższy poziom istnienia, na którym funkcjonuje w sposób autoreferencyjny (do siebie samoodnoszący się), przetwarzając się w autokonceptualizację, autorefleksję, w której skrywają się oraz ujawniają fenomeny myślenia³⁹ i życia⁴⁰, warunkujące – zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi – określone postrzeganie, doświadczenie i przeżywanie świata oraz rozumienie własnego istnienia czy doznawania własnej cielesności. Przejście z konceptualizacji do autokonceptualizacji pozwala widzieć na przykład proces inspiracji po kreację jako samoistny mechanizm, do którego przystaje człowiek, kiedy ma do wykonania twórcze zadania. Sens istnienia autokonceptualizacji przywołuje na przykład skojarzenia z koncepcją trzeciego królestwa, opracowanego

³⁸ M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France, 1976*, przekł. M. Kowalska, Warszawa 1998.

³⁹ G. Frege, *Myśl – studium logiczne. Pisma semantyczne*, przekł. B. Wolniewicz, Warszawa 1977, s. 127.

⁴⁰ M. Henry, *O fenomenologii*, przekł. M. Drwięga, Warszawa 2007.

przez Gottloba Frege'a⁴¹, w którym myśli istoczą się w sposób niezawisły, dalej koncept trzech światów Karla Raimunda Poppera⁴², w którym wszelkie ludzkie wytwory istnieją niezależnie od człowieka i rządzą się swoimi prawami, a także poglądy Michela Henry'ego⁴³ na temat kategorii życia.

Autokonceptualizacja odsyłając nas do świata zjawisk kultury, wytycza również w sobie miejsce dla widowiska (*performance*), pod które – obok lekcji, karnawału, spektaklu, wystawy, niedzielnej mszy, turnusu rehabilitacyjnego dla seniorów i tym podobnych – podpada także konferencja naukowa.

Omówiona konferencja, która posłużyła nam do opracowania jej teorii, już zaistniała, przeszła do historii i z tej perspektywy można powiedzieć, że każdy jej uczestnik *postliminalnie* nosi w sobie wspólnie doświadczane treści jej dziania się, której opowieść ujęta jako koegzystencjalny dramat (widowisko) społeczno-kulturowe stanowi formę dla przeżywania jej w sobie, co przekłada się na możliwość jej opowiadania (w źródle mitu), a w konsekwencji – w przyszłości – na możliwość jej *performatywnego* i *fokalizatorskiego* wypowiedzenia, czyli twórczego odtwarzania.

Konferencja jako zjawisko kulturowe daje możliwość jej analizy od strony społeczno-kulturowej, stając się – w zasadzie – przedmiotem badań kulturoznawców. Niemniej, z uwagi na jej „żywą” formę strukturalizującą/modelującą myślenie i działanie referujących, nie powinna być traktowana jako miejsce w wymiarze sprawozdawczym. Jej topos jest żywy, modalny, emocjonalny, intelektualny, dyskursywny, transformatywno-performatywny. W ten sposób konferencja w swojej teoretycznej strukturze jawi się jako możliwa forma postrzegania – naukowego badania, koegzystencjalno-zrytualizowanego kreowania. Pozwala zatem ona – z uwagi na jej uspojnianie myślenia i działania – świadomie wpływać na jej uczestników, wdrażać określone formy postrzegania świata w postawy uczestników, odtwarzać, przekształcać i kreować paradygmaty. Dlatego, aby zrozumieć – również – jej kreacyjną rangę, warto studiować i badać jej przebieg, bowiem jest formą stanowiącą ważne źródło rozwoju myśli naukowej, jak i indywidualnego rozwoju uczonych w aspektach przynależności do określonych wspólnot (naukowych). Z tych to przyczyn konferencja powinna być badana przez przedstawicieli wszystkich dyscyplin wiedzy naukowej. W przypadku pedagogów jest na tyle znacząca, na ile edukacja jest pojmowana nie tylko jako narzędzie kształtowania, ale w szczególności jako narzędzie prowadzenia – oczywiście w jej immanentnej wykładni, nie podlegającej upolitycznieniu, ekonomii, czy technologii.

⁴¹ G. Frege, *Myśl – studium logiczne*.

⁴² K.P. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata*, przekł. A. Malinowski, Warszawa 1997.

⁴³ A. Gielarowski, R. Grzywacz (red.), *Michel Henry - fenomenolog życia*, Kraków 2010.

BIBLIOGRAFIA

- Benner D., *Pedagogika ogólna: Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*, przekł. D. Stępkowski, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2015.
- Buchowski M., Burszta J.W., *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Instytut Kultury, Warszawa 1992.
- Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A., *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Aureus, Kraków 1997.
- Dudzik W. (red.), *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa 2011.
- Foucault M., *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France, 1976*, przekł. M. Kowalska, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998.
- Frege G., *Myśl – studium logiczne. Pisma semantyczne*, przekł. B. Wolniewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Frye N., *Mit, fikcja, przemieszczenie*, przekł. E. Muskat-Tabakowska, Pamiętnik Literacki, 1969, 2.
- Geertz C., *O gatunkach zmaconych (nowe konfiguracje myśli społecznej)*, przekł. Z. Łapiński, Teksty Drugie, 1990, 2.
- Genette G., *Discours du récit*, [w:] G. Genette, *Figures III*, Éditions du Seuil, Paris 1972.
- Gielarowski A., Grzywacz R. (red.), *Michel Henry – fenomenolog życia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przekł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Grotowski J., *Performer*, [w:] J. Grotowski, *Teksty zebrane*, Instytut im. J. Grotowskiego, Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego, Krytyka Polityczna, Warszawa 2012.
- Henry M., *O fenomenologii*, przekł. M. Drwiega, IFiS PAN, Warszawa 2007.
- Huet-Brichard M.-C., *Littérature et mytos et logos*, Hachette, Paris 2001.
- Innis H., *Empire and communications*, Dundurn Press, Toronto 2007.
- Kennedy D., *An Archetypal Phenomenology o Skholé*, Educational Theory, 2017, 67.
- Klik M., *Teorie mitu. Współczesne literaturoznawstwo francuskie (1969-2010)*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Lévi-Strauss C., *Z bliska i z daleka*, przekł. L. Kołakowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.
- MacAloon J.J., *Wstęp: widowiska kulturowe, teoria kultury*, [w:] *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, przekł. K. Przyłuska-Urbancowicz, red. J.J. MacAloon, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- McKenzie J., *Performuj albo ... Od dyscypliny do performansu*, przekł. T. Kubikowski, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2011.
- McLaren P., *Edukacja jako system kulturowy*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. IV, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1994.
- Nancy J.-L., *Przerwany mit*, [w:] J.-L. Nancy, *Rozdzielona wspólnota*, przekł. M. Gusin, T. Załuski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Popper K.P., *W poszukiwaniu lepszego świata*, przekł. A. Malinowski, Wydawnictwo: Książka i Wiedza, Warszawa 1997.
- Ricoeur P., *Mythes et mythologies dans la littérature française*, [w:] *Encyclopædia Universalis*, t. XI, *Encyclopædia Britannica*, Paris 1971.

- Rosner K., *Narracja jako pojęcie filozofii współczesnej*, [w:] *Narracja i tożsamość. Część I – Narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2004.
- Stiegler B., *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI wieku*, przekł. M. Krzykowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Szokolczai A., *In liminal tension towards giving birth: Eros, the educator*, History of the Human Sciences, 2013.
- Turner V., *Liminalność i gatunki performatywne*, [w:] *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, przekł. K. Przyłuska-Urbanowicz, red. J.J. MacAloon, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Turner V., *Teatr w codzienności, codzienność w teatrze*, przekł. P. Skurowski [w:] *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. A. Chałupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolankiewicz, wstęp L. Kolankiewicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- van Gennep A., *Rites of passage*, Routledge and Kegan Paul, London 1977.

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK

ORCID: 0000-0002-6303-0384

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

GENEZA I ROZWÓJ RANKINGÓW UCZELNI WYŻSZYCH

ABSTRACT. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Geneza i rozwój rankingów uczelni wyższych* [Genesis and Development of Academic Rankings]. Studia Edukacyjne nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 71-86. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.4

The Author of the article reconstructs the origin and development of rankings of higher education institutions. In the first part the current ranking are listed and the importance of rankings for universities is stressed. Next, the beginning of American rankings in the XIXth century is presented as well as turning points in methodologies of evaluation. The rankings created by Charles Babcock and James McKeena Cattell in the first decades of XXth century are analysed. The special attention is paid to changes in criteria used to assess the educational institutions in subsequent decades. In conclusion the Author criticizes rankings for one-dimensional and reductionist approach to academic world.

Key words: academic rankings, history, development, global higher education

W ostatnim okresie osiągnięcie jak najwyższego miejsca w światowych rankingach uczelni wyższych stało się jednym z ważnych celów władz rektorskich niemalże we wszystkich krajach. Miejsce to staje się niejako wizytówką „klasy” uczelni, symbolem jakości prowadzonych w niej badań naukowych i kształcenia. Rankingi wzbudzając ogromne emocje, nie są jednak postrzegane bezkrytycznie. Stanowią źródło licznych kontrowersji, szczególnie w kwestii stosowanych w nich kryteriów. Kwestii tej poświęciłam jeden z moich artykułów¹.

Wśród kilkudziesięciu współczesnych światowych rankingów najbardziej znaczące i cenione, jak również medialnie nośne są: Academic Ranking of

¹ A. Gromkowska-Melosik, *Globalne rankingi uniwersytetów i akademicka gra o status*, Studia Edukacyjne, 2015, 37, s. 7-22.

World Universities tworzony przez Shanghai Hiao Tong University (w Polsce nazywany rankingiem szanghajskim), The Times Higher Education Supplement – QS World University Ranking określany w skrócie jako Times QS, Leiden University Ranking, Taiwan Higher Education i The Accreditation Council Ranking². Wszystkie mają wymiar globalny, ponieważ pozycjonują uczelnie wyższe na całym świecie.

Celem niniejszego artykułu jest uchwycenie genezy i przedstawienie rozwoju rankingów uczelni wyższych. Już na wstępie chciałabym stwierdzić, że dane dotyczące tego zagadnienia, szczególnie w odniesieniu do okresu sprzed II wojny światowej, są fragmentaryczne, a niekiedy zdumiewająco sprzeczne.

Wydaje się, że rankingi są wynalazkiem ostatniego pięćdziesięciolecia, jednak w rzeczywistości ich historia sięga XIX wieku, kiedy to w 1867 roku Kongres Stanów Zjednoczonych powołał rządowy wydział edukacji (naprzemiennie nazywany The Office of Education i The Bureau of Education) z siedzibą w Waszyngtonie. Jego celem miało być

zbieranie danych statystycznych i faktów ukazujących stan i postęp edukacyjny w poszczególnych stanach, a następnie rozpowszechnianie ich (...) aby służyły pomocą w ustanowieniu i utrzymywaniu efektywnie działających systemów szkolnych³.

Trzy lata później, w roku 1870, tenże wydział zaczął cyklicznie wydawać informator odnośnie instytucji szkolnictwa wyższego. Zawierał on ich klasyfikacje według kategorii instytucjonalnych: uniwersytety, koledże, wyższe szkoły nauk ścisłych, wyższe szkoły zawodowe⁴, jak również takich kryteriów, jak: personel dydaktyczny, liczba przyjętych studentów, liczba uzyskiwanych tytułów licencjata i magistra⁵, a także wielkości posiadanego księgozbioru bibliotecznego oraz finansowania, również przez organizacje religijne⁶. Pełnomocnikiem rządowym wydziału edukacji (komisarzem) był John Eaton, który w raporcie z 1875 roku zwrócił uwagę na niedoskonałość wydawanych informatorów i potrzebę stworzenia pełnej listy instytucji edukacji wyższej. To z jego inicjatywy powstało Centrum Narodowych Statystyk Edukacyjnych⁷.

² *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, edited by Jung Cheol Shin et al., 2011.

³ W. Vance Grant, *Statistics in the U.S. Department of Education: Highlights from the Past 120 Years*, [w:] *National Center for Educational Statistics, 120 Years of American Education: A Statistical Portrait*, red. T.E. Snyder, 1993, s. 1.

⁴ A. Usher, *A short global history of rankings*, [w:] *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education: Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society*, red. E. Hazelkorn, New York – London 2017, s. 23-24.

⁵ W. Vance Grant, *Statistics in the U.S. Department of Education*, s. 1.

⁶ D.S. Webster, *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*, Illinois 1986, s. 21.

⁷ W. Vance Grant, *Statistics in the U.S. Department of Education*, s. 3.

W 1890 roku do klasyfikacji, którą można nazwać pewną formą rankingu, włączono instytucje prywatne oraz kryterium przychodów i wartości majątku trwałego instytucji edukacji wyższej. Natomiast w 1920 dodano do niego szczegółowe zestawienie wydatków i przychodów instytucji szkolnictwa wyższego według źródeł i funduszy⁸. Po piętnastu latach wydawania rankingu jednym z istotnych kryteriów pozycjonowania stała się także popularność danej instytucji⁹.

Warto dodać, że w raportach US Bureau of Education widniały oddzielne zestawienia instytucji kształcenia wyższego dla kobiet, zawierające 136 koledży, jednak nie pozycjonowano ich aż do roku 1888, kiedy to podzielono je na grupy A – włączające instytucje funkcjonujące na podstawie „zwyczajowego programu koledży sztuki (arts)” i B – do których zaklasyfikowano pozostałe instytucje¹⁰. W pierwszej grupie znalazły się: The Society of Collegiate Education of Women (obecny Radcliffe), Smith, Wellesley, Vassar, Wells, Ingham University, Bryb Mawr oraz Mount Holyoke Seminary and College.

Oddzielny ranking dla uczelni kobiecych sporządzano do 1911 roku, kiedy zakwestionowano podział na dwie grupy jako „niesatysfakcjonujący” i włączono żeńskie placówki do głównego zestawienia¹¹.

Swoisty zwrot w metodologii rankingu wydawanego przez US Bureau of Education nastąpił w 1910 roku, kiedy to American Association Universities (AAU) podczas konferencji w Charlottesville (University of Virginia) uznało, że dotychczasowe rankingi nie spełniają kryterium obiektywności. Zdecydowano więc o stworzeniu zespołu oceniającego, w skład którego miały wejść osoby nie związane w żaden sposób z rankingowanymi placówkami.

Przyjmując taki punkt widzenia, do współpracy w ramach US Bureau of Education zaproszono byłego rektora Uniwersytetu w Arizonie, dra Kendricka Charlesa Babcocka¹². Odwiedził on instytucje kształcenia wyższego, odbywając konsultacje z rektorami, dziekanami i osobami zarządzającymi kształceniem oraz przeanalizował dokumentację studentów¹³. Na tej podstawie sklasyfikował 344 instytucje edukacji wyższej w Stanach Zjednoczonych w czterech grupach (nazwanych klasami), przy czym ostatnia z nich podzielona została na dwie warstwy. Do grupy pierwszej zaliczono te instytucje, których absolwenci studiów licencjackich kończyli program magisterski w mniej niż rok, do drugiej – tych, którzy czynili to w rok, do trzeciej – w dwa

⁸ Tamże.

⁹ A. Usher, *A short global history of rankings*, s. 26.

¹⁰ D.S. Webster, *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*, s. 29.

¹¹ Tamże, s. 31-32.

¹² P.P. Claxton, *An Explanatory Statement in Regard to 'A Classification of Universities Universities and Colleges with reference to bachelor's degrees*, Washington 1912, s. 5.

¹³ D.S. Webster, *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*, s. 33-34.

lata i do czwartej – ponad dwa lata¹⁴. Do instytucji pierwszej klasy zaliczono między innymi: Brown, California, Chicago, Columbia, Cornell, Harvard, Illinois, Iowa State, John Hopkins, Massachusetts Institute of Technology, Pennsylvania, Princeton, Radcliffe College, Virginia, Washington, Yale¹⁵.

Ranking Charlesa Babcocka określany jest mianem pierwszego instytucjonalnego rankingu. Wprawdzie opublikowany tylko w postaci okólnika i rozesłany „poufnie” do zainteresowanych dziekanów¹⁶, został jednak przechwycony przez popularną prasę i dzięki temu zyskał ogromne zainteresowanie¹⁷. O znaczeniu rankingu świadczy także opublikowana przez ówczesnego rządowego komisarza edukacji, Philandera Priestleya Claxtona książka *An Explanatory Statement in Regard to 'A Classification of Universities'*¹⁸ z 1912 roku. Znajdujemy w niej wyczerpujący opis zastosowanej przez Babcocka metody oraz jej krytykę.

Bez wątpienia, kluczowy wpływ na rozwój rankingów uniwersyteckich miały dwie publikacje, które pojawiły się na przełomie wieku XIX i XX¹⁹. Pierwszą było debiutanckie wydanie *Who's Who in America. A Biographical Dictionary of Notable Living Men and Women* Alberta Nelsona Marquisa (Chicago 1899)²⁰. Zawierało ono zestawienie biogramów 8602 najbardziej znaczących obywateli Stanów Zjednoczonych wraz z posiadanym przez nich wykształceniem oraz zajmowaną pozycją społeczno-zawodową. We wstępie do tomu można przeczytać, że zawiera on opis biograficzny osób, których kariery cieszą się największym zainteresowaniem społecznym,

ludzi, którzy tworzyli historię Narodu, jego państwowość i samorządność, twórców amerykańskiej literatury, edukatorów młodzieży, liderów religijnych, naukowych, ekonomicznych, społecznych, wojskowych, produktywnych i artystycznych działań, którzy w niezliczonych rodzajach użytecznych i poważanych wysiłków przyczynili się najbardziej do amerykańskiego postępu²¹.

Dane do *Who's Who in America*, zgodnie z deklaracją redaktora, zostały zebrane „z pierwszej ręki”, ale gdy było to niemożliwe, pozyskiwano je ze wszystkich dostępnych źródeł, a następnie „korygowano i zatwierdzano”²².

¹⁴ K.Ch. Babcock, *A Classification of Universities and Colleges With Reference to Bachelors Degree*, Washington 1911, s. 5.

¹⁵ Tamże, s. 6-15.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ A. Usher, *A short global history of rankings*.

¹⁸ P.P. Claxton, *An Explanatory Statement in Regard to 'A Classification of Universities'*, s. 8.

¹⁹ Por. także D.S. Webster w książce: *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*.

²⁰ *Who's Who in America. A Biographical Dictionary of Notable Living Men and Women*, red. A.N. Marquis, J.W. Leonard, Chicago 1899-1900.

²¹ Tamże, s. I.

²² Tamże.

Druga wspomniana publikacja to pierwszy numer *American Men of Science*, autorstwa Jamesa McKeena Cattella (1906)²³ z Columbia University, uznawanego za pioniera akademickich rankingów. W tabelach jego autorstwa uczelnie wyższe były pozycjonowane według statusu ich absolwentów. W latach 1906-1938 autor ten publikował zestawienia najbardziej znanych naukowców amerykańskich wraz z danymi dotyczącymi ukończonych przez nich uniwersytetów, otrzymanych wyróżnień honorowych, uzyskanych tytułów oraz miejsca zatrudnienia. Seria zatytułowana w późniejszym okresie *American Men of Science: A Biographical Directory*²⁴ posłużyła jako podstawa do tworzenia kolejnych rankingów akademickich²⁵ (opartych na zmieniających się kryteriach). W pierwszej edycji tego rankingu umieszczono 4000 mężczyzn, w ostatniej wydanej przez Jamesa McKeena Cattella – 28 000 (obecnie publikacja ta nosi nazwę *American Men and Women of Science* i w roku 1971 do rankingu tego włączono kobiety).

W kontekście rankingowym zestawienia Jamesa McKeena Cattella miały ukazywać „naukową siłę uniwersytetów” oraz reputację i status zatrudnionych w nich naukowców oraz prowadzonych przez nich badań²⁶. Istotnym wskaźnikiem była też liczba zatrudnionych „gwiazd” akademickich, czyli profesorów najbardziej rozpoznawalnych względem ogólnej liczby naukowców i wykładowców. Badaniami objęto piętnaście najlepszych uniwersytetów (Harvard, Chicago, Columbia, John Hopkins, Yale, Cornell, Wisconsin, MIT, Michigan, California, Stanford, Princeton, Illinois, Pensylwania, Clark) w dwunastu dyscyplinach naukowych (nauki ścisłe i nauki społeczne)²⁷.

Różne źródła podają odmienne i zmieniające się w czasie kryteria stosowane w rankingu Jamesa McKeena Cattella. Można jednak odwołać się do jego własnego komentarza, zgodnie z którym celem miało być pozycjonowanie uczelni wyższych na podstawie ich potencjału naukowego. Stąd owe wyłonię z czasem dwa najważniejsze kryteria, które dotyczyły efektywności instytucji i reputacji instytucji. Pierwsze związane było z liczbą wypromowanych doktorantów i liczbą publikacji naukowych, drugie – z subiektywną pozycją uczelni w opinii akademików²⁸.

Dane z zestawienia Jamesa McKeena Cattella oraz opis zastosowanej metodologii wielokrotnie publikowano na łamach czasopisma „Science” (po raz

²³ D.S. Webster, *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*, s. 11.

²⁴ Wydana pod tym tytułem w roku 1910.

²⁵ D.S. Webster, *Academic Quality Rankings: Why they Developed in United States and not Europe*, *History of Higher Education Annual*, 1982, 2, s. 115.

²⁶ J.A. Davies, M.A. Farrell, *The Market Oriented University: Transforming Higher Education*, Cheltenham 2016, s. 39.

²⁷ D.S. Webster, *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*, s. 14.

²⁸ J. McKeen Cattell, *A Further Statistical Study of American Men of Science*, „Science” New Series, 1910, 32, 827, s. 634.

pierwszy 23, 30 listopada i 7 grudnia 1906), a jego prace były najczęściej wykorzystywanym materiałem źródłowym w ocenie prestiżu uniwersytetów²⁹. 20 listopada 1910 roku wyniki jego zestawień omówiono na pierwszej stronie „The New York Times Sunday Magazine”, określając je „jednym z najciekawszych dokumentów, jakie świat edukacji widział od dłuższego czasu”. Co ciekawe, artykuł służył nie tyle omówieniu pozycji uniwersytetów (choć pokazywał ich potencjał, wymieniając poszczególne placówki oraz ich pozycję w określonych dyscyplinach), ile dawał wyraz niepokojom związanym z obniżeniem standardów w świecie naukowym i „spadku liczby wybitnych umysłów” wśród kadry akademickiej, która – jak to ujęto – tylko „jest nieznacznie lepsza od urzędników państwowych, (...) i pracuje rutynowo”³⁰.

Z kolei, swoistym pionierskim rankingiem uniwersytetów brytyjskich była książka Havelocka Ellisa *A Study of British Genius* (1904), opisująca biografie najbardziej wpływowych Brytyjczyków, którzy „zbudowali angielską cywilizację”. W jego zestawieniu znalazło się 1030 osób, w tym 55 kobiet. Jednym z ważnych kryteriów, poza między innymi pochodzeniem, wykształceniem i zawodem ojca, był ukończony uniwersytet. Nietrudno przewidzieć, że osoby te były absolwentami najbardziej prestiżowych instytucji edukacji wyższej, takich jak Oxford (43%), Cambridge (33%), czy Trinity College (5%)³¹.

Następnie, w 1900 roku Alick Henry Herbert Maclean w książce *Where we get our best men, some statistics showing their nationalities, counties, towns, schools, universities, and other antecedents*, dotyczącej lat 1837-1897, wydanej w Londynie, dokonał zestawienia oraz prezentacji najwybitniejszych amerykańskich naukowców i biznesmenów w tym okresie. Znaczącą rolę odgrywała w nim instytucja, w której dana osoba uzyskała wyższe wykształcenie. Na tylnej okładce książki umieszczono zestawienie uniwersytetów oparte na liczbie wybitnych absolwentów, co wyraźnie wskazywało na zależność ich pozycji od Almae Matris. W ten sposób powstał ranking uniwersytetów, które posiadały największą liczbę absolwentów odnoszących widoczny w skali kraju sukces społeczno-zawodowy³².

W tym samym okresie The American Medical Association opracowało własny ranking, oparty na wielu wskaźnikach. Uwzględniał on następujące kryteria oceny instytucji: wymagania wstępne od kandydata, program nauczania, jakość budynków i wyposażenia, udogodnienia dla studiujących (np. opieka medyczna i ambulatorium), równowaga między personelem dy-

²⁹ Tamże.

³⁰ *America's Great Scientist Rapidly Decreasing*, „The New York Times Sunday Magazine”, 20 November 2010, <http://www.sundaymagazine.org/wp-content/uploads/19101120-2-americas.pdf>

³¹ H. Ellis, *A Study of British Genius*, London 1904, s. 144.

³² A.H.H. Maclean, *Where we get our best men, some statistics showing their nationalities, counties, towns, schools, universities, and other antecedents, 1837-1897*, London 1910.

daktycznym i badawczym, typ placówki (bezpłatna/płatna), a także posiadanie takich zasobów, jak muzeum, biblioteka. W każdym z tych kryteriów dokonywana ocena mieściła się w skali 0 - 10 punktów. Schemat ten zyskał popularność i właśnie według niego zaczęto tworzyć kolejne rankingi uniwersyteckie³³.

Z kolei w 1925 roku powstał ranking „The Study of the Graduate Schools of America”, autorstwa Raymonda M. Hughesa³⁴ rektora Association of American Colleges, oparty na reputacji instytucji. Zestawił on 24 programy studiów magisterskich prowadzonych przez 38 uniwersytetów posiadających prawo doktoryzowania. Ocena „wyróżniający się” lub „adekwatny” została przeprowadzona w 35 kategoriach, między innymi: potencjału kadry prowadzącej doktoraty oraz istniejących warunków instytucjonalnych w tym zakresie, a także na podstawie opinii personelu akademickiego. W ten sposób przypisano instytucjom pozycję w rankingu i wyłoniono te, które zostały uznane za najlepsze w kraju³⁵. Raymond M. Hughes uważał, że ranking będzie bardzo przydatny dla rektorów i dziekanów koledży poszukujących znakomitego personelu naukowo-dydaktycznego³⁶. Na szczycie tabeli znalazły się: Chicago, Harvard, Columbia, Yale, Winsconsin, Princeton, John Hopkins, Michigan, Berkeley i Cornell³⁷.

Ten typ rankingu stał się obowiązujący aż do 1958 roku³⁸. Wtedy opracowano nową metodologię pozycjonowania instytucji kształcenia wyższego. Na jej podstawie Hayward Keniston przygotował ranking dwudziestu pięciu najlepszych uniwersytetów należących do Association of American Universities. Do absolutnej czołówki w raporcie „Graduate Study and Research in the Arts and Sciences of University of Pennsylvania” trafiły: Harvard, Berkeley, Columbia, Yale, Michigan, Chicago, Princeton, Wisconsin, Cornell, Illinois³⁹. Ranking Kenistona pozycjonował uniwersytety w czterech dziedzinach nauk: humanistycznych, społecznych, biologicznych i fizycznych.

³³ A. Usher, *A short global history of rankings*.

³⁴ Pierwsza edycja, przygotowana w 1924 roku, objęła 38 uniwersytetów posiadających uprawnienia do doktoryzowania, druga edycja rankingu z 1934 roku klasyfikowała 59 takich instytucji.

³⁵ *Reputational Studies of Graduate Education*, AAHE/Eric Higher Education Research Report, May 1980, 9(5), s. 4.

³⁶ E.G. Bogue, K.B. Hall, *Quality and Accountability in Higher Education*, Improving Policy, Enhancing Performance, London 2003, s. 52.

³⁷ H.D. Graham, N. Diamond, *The Rise of American Research Universities, Eliters and Challengers in the Postwar Era*, London 1997, s. 39; por. także J. Cheal Shin, R.K. Toutjoushian, *The Past, Present and the Future of University Rankings*, [w:] *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology, and Impacts on Global Higher Education*, London 2011, s. 2.

³⁸ D.S. Webster, *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*, s. 18.

³⁹ H.D. Graham, N. Diamond, *The Rise of American Research Universities*, s. 39.

Oceniający dwa powyższe rankingi (Haywarda Kenistona i Raymonda M. Hughesa) Alan Cartter zarzucił im następujące błędy:

brak oddzielenia miar jakości wykładowców od miar jakości kształcenia, faworyzowanie własnej Almae Matris, wybór dziekanów wydziałów jako osób oceniających, którzy (...) rzadko są najwybitniejszymi uczonymi w swoich dziedzinach⁴⁰.

W roku 1930 ranking „American Colleges and Men of Mark” przygotowała para autorów: Beverly Waught Kunkel i Donald B. Prentice. Wyraźnie sprecyzowali swój cel; interesowało ich poznanie elementów warunkujących sukces instytucji, a za „najbardziej wiarygodną miarę” tego sukcesu uznali „jakość produktu”. Szkoły wyższe zostały przez nich uszeregowane według liczby absolwentów, których biogramy znalazły się w *Who is Who in America*. Swoje zestawienia publikowali do końca lat 50⁴¹.

Kolejny ważny moment w historii rankingów miał miejsce w 1966 roku, kiedy to American Council on Education opublikował ranking „An Assessment of Quality in Graduate Education. A Comparative Study of Graduate Departments in 29 Academic Disciplines”, pozycjonujący 100 instytucji (94 z nich wchodziły w skład Council of Graduate Schools; uwzględniono też sześć uniwersytetów, które doktoryzowały przynajmniej sto osób w ostatnim dziesięcioleciu). Instytucje te uszeregowano według reputacji i statusu⁴². Oceny dokonywało 4000 zewnętrznych ekspertów (900 dziekanów wydziałów, 1700 wybitnych naukowców seniorów i 1400 młodszych uczonych, będących nie więcej niż dziesięć lat po studiach), przy czym uwzględniono 1663 programy studiów magisterskich w poszczególnych 29 dyscyplinach⁴³. Autorem koncepcji był wiceprezydent Rady – Allan Murray Cartter. W swojej metodologii oparł się na ocenie wykształcenia absolwentów danych instytucji poprzez opinie osób ze świata naukowego, które nazwał „wypowiedziami biegłych”⁴⁴, jak również na ocenie zbiorów bibliotecznych, publikacji oraz różnego rodzaju naukowych tytułów honorowych wykładowców i wyników studentów w standaryzowanych tekstach⁴⁵. Oceniano także jakość ówczesnie zatrudnionego personelu akademickiego na poziomie studiów magisterskich (*graduate faculty*) pod kątem kompetencji akademickich i osiągnięć w nastę-

⁴⁰ *Reputational Studies of Graduate Education*, s. 5.

⁴¹ B.W. Kunkel, D.B. Prentice, *The Colleges' Contributions to Intellectual Leadership*, Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955), 1931, 17, 3, s. 249.

⁴² A. Cartter, *An Assessment of Quality in Graduate Education, A Comparative Study of Graduate Departments in 29 Academic Disciplines*, 1966, s. 128.

⁴³ Tamże, s. 12.

⁴⁴ Tamże, s. 8.

⁴⁵ L. Wilson, *Foreword*, [w:] A. Cartter, *An Assessment of Quality in Graduate Education*, s. VIII.

pującej skali: wyróżniający, silny, dobry, dostateczny, marginalny, niedostateczny. Z kolei, drugie kryterium dotyczyło oceny instytucji pod kątem jej potencjału w zakresie kształcenia doktorantów, w obszarach: „dyspozycyjności kadry akademickiej i jej kompetencji, programów nauczania, warunków (*facilities*) edukacyjnych i badawczych, jakości absolwentów studiów magisterskich i innych czynników, które mogą mieć wpływ na efektywność programu doktoranckiego”. Oceniający mogli zaznaczyć swoją opinię w skali: niezwykle atrakcyjne, atrakcyjne, akceptowalne, nieatrakcyjne. Wreszcie, trzecie kryterium odnosiło się do potencjału w obszarze zarządzania instytucją, standardów spełnianych przez młodych wykładowców i ogólnego „oszacowania” środowiska akademickiego danej instytucji. Tutaj oceniający miał za zadanie osądzić potencjalną kontynuację obecnych trendów na najbliższe 5 - 10 lat w zakresie wsparcia finansowego w skali: względna poprawa, taka sama pozycja, względne pogorszenie⁴⁶. Allan Murray Cartter był świadomy istoty krytyki zastosowanego przez siebie podejścia, które oskarżano o „ustalanie porządku dziobania”, „wzmacnianie ego uniwersytetów należących do ligi bluszczowej”, „rozcieńczanie danych przez osoby, które nie rozumieją pojęcia jakości”, czy też „kompendium plotek”⁴⁷.

Podobnie jak w poprzednich rankingach, w czołówce znalazły się uznawane za elitarne uniwersytety: California Berkeley, Harvard, Wisconsin, Michigan, Stanford, Yale, Columbia, Illinois, Chicago, Princeton, UCLA, John Hopkins, Cornell, Pennsylvania, Minnesota⁴⁸.

W 1970 powstał w Stanach Zjednoczonych następny typ rankingu „A Rating of Graduate Programs”. Jego autorami, na zlecenie American Council of Education, byli Kenneth D. Roose i Charles J. Anderson. Oceniano w nim programy nauczania oferowane w różnych dyscyplinach naukowych w 130 instytucjach edukacji wyższej. Ocenę formułowali profesorowie⁴⁹. W powstałym raporcie umieszczono wyłącznie oceny poszczególnych wydziałów, jednak czasopisma „Journal of Higher Education” i „Nesweek” wykorzystały te dane do stworzenia rankingu instytucjonalnego⁵⁰. W. Patric Dolan w książce *Ranking Game The Power of the Academic Elite* nazwał go ironicznie „ilościowymi plotkami” i – bardzo krytycznie – „regresywnym instrumentem normalizacji, która nie ma uzasadnionego celu kulturowego lub ludzkiego, a służy głównie rządowej, zawodowej, administracyjnej lub biurokratycznej

⁴⁶ A. Cartter, *An Assessment of Quality in Graduate Education*, s. 12.

⁴⁷ Tamże, s. 8.

⁴⁸ Tamże, s. 107.

⁴⁹ K.D. Roose, Ch.J. Anderson, *A Rating of Graduate Programs*, Washington 1970; E.G. Bogue, K.B. Hall, *Quality and Accountability in Higher Education*, s. 53-54.

⁵⁰ Podaję za: L. Myers, J. Robe, *College Rankings: History Criticism and Reform*, [w:] *College Rankings: History, Criticism and Reform*, Washington 2009, s. 14.

wygodzie”⁵¹. Pomimo zarzucanych rankingowi ograniczeń, które dostrzegli również sami autorzy pisząc o „powierzchnowości wyłącznego polegania na reputacji jako mierze jakości”⁵², uznawany był przez długi czas za najlepsze źródło informacji o jakości studiów magisterskich i doktoranckich⁵³.

Lata 70. to czas powstania szeregu kolejnych amerykańskich rankingów w różnych obszarach edukacji wyższej. Warto wspomnieć o rankingu Claude’a Welcha, dziekana Graduate Theological Union in Berkeley, instytucji kształcenia wyższego w obszarze teologii oraz seminariów duchownych w 1971 roku, który dokonał ich podziału na sześć grup według jakości. Można dodać, że kierujący instytucjami, które zostały zakwalifikowane do najniższych grup chciały wytoczyć autorowi „Graduate Education in Religion: A Critical Appraisal” proces sądowy⁵⁴. Z kolei w 1974 roku Peter Blau i Rebecca Zames Margulies opracowali ranking wyższych szkół zawodowych „The Pecking Order of the Elite: America’s Leading Professional Schools”⁵⁵.

Kolejny ranking najlepszych instytucji edukacyjnych został opracowany przez Everetta C. Ladda oraz Seymoura Martina Lipseta w 1977 roku i opublikowany w czasopiśmie „The Chronicle of Higher Education” 15 stycznia 1979 roku pod tytułem *How Professors Rated Faculties in 19 Fields*. Oceniono w nim 19 dyscyplin akademickich, takich jak: rolnictwo i leśnictwo, chemia, ekonomia, nauki biologiczne, edukacja, biznes, inżynieria, historia, język angielski, prawo, języki obce, matematyka i statystyka, medycyna, fizyka, muzyka, nauki polityczne, socjologia, filozofia i psychologia. Uczyniono to na podstawie opinii 4400 członków personelu akademickiego ze 161 instytucji edukacji wyższej. Każdy oceniający miał podać pięć najlepszych wydziałów z danej dyscypliny na poziomie krajowym oraz wskazać wśród nich numer jeden, pod względem jakości i prestiżu. W czołówce znalazły się tradycyjnie najlepsze amerykańskie uniwersytety: Harvard, Yale, Stanford, California Berkeley, Michigan, Princeton, Massachusetts Institute of Technology, Pennsylvania, Chicago, Columbia, Cornell.

W kolejnych próbach pozycjonowania uniwersytetów dostrzeżono znaczenie dwóch narzędzi stworzonych na początku lat 60. przez Instytut Informacji Naukowej (Institute for Scientific Information) Thomson Reuters: Science Citation Index oraz Social Science Index. Wykorzystano je w kontek-

⁵¹ W. Dolan, *The Ranking Game: The Power of the Academic Elite*, 1976, s. I.

⁵² K.D. Roose, Ch.J. Anderson, *A Rating of Graduate Programs*, s. 2.

⁵³ *National Research Council, An Assessment of Research-Doctorate Programs in the United States: Biological Sciences*, Washington 1982.

⁵⁴ D.S. Webster, *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*, s. 12.

⁵⁵ P. Blau, R. Zames Margulies, *The Pecking Order of the Elite*, *America’s Leading Professional Schools Change*, November 1973, 5, 9.

ście bibliometrycznym i w rezultacie – do rankingowania szkół wyższych⁵⁶. Na tej też podstawie John Robey sporządził ranking wydziałów politologicznych. Zwrócił on, do pewnego stopnia krytycznie, uwagę na dwie ważne kategorie wykorzystywane do pozycjonowania instytucji edukacji wyższej: reputację i produktywność⁵⁷. Koncepcja „posiadającej prestiż jakości” (*reputed quality*) i „posiadającej prestiż siły” były jego zdaniem obciążone ryzykiem błędu, podobnie jak koncepcja „cieszącej się prestiżem władzy”. Pisał o tym w następujący sposób: „dany wydział może mieć reputację doskonałego, a jednak publikować niewiele, inny może być niezwykle produktywny i nie mieć prestiżowej oceny”⁵⁸. Logicznie miarodajną kategorią pozycji wydziałów powinien być, jego zdaniem, nie tyle ich prestiż w środowisku naukowym, co liczba i jakość publikacji ich pracowników, określana mianem produktywności. W opublikowanych przez siebie tabelach John Robey zestawiał rankingi uniwersytetów według ich szacowanego przez ekspertów prestiżu z rankingiem, w którym kryterium była liczba opublikowanych artykułów w prestiżowych czasopismach w przeliczeniu na osobę. Wyniki okazały się zaskakujące. W pierwszej dziesiątce najbardziej produktywnych instytucji nie znalazła się ani jedna z uczelni uznawanych za najbardziej prestiżowe, a były w niej natomiast: Florida-Atlantic, Carnegie-Mellon, Kentucky, Emory, Rochester, Florida State, Iowa, California Riverside, Michigan State, Georgia. Stanford University zajął 13. miejsce, Harvard University uplasował się na 30. pozycji, University of California, Berkeley na 39., na 40. Yale University, a pozostałe elitarne placówki nie znalazły się w pierwszej sześćdziesiątce⁵⁹.

W 1982 roku National Research Council przygotował wielotomowy *Assessment of Research Doctorate Programs in United States*. Łącznie oceniono 2699 programów w 32 dyscyplinach naukowych w 288 instytucjach. Wykorzystano w niej szereg różnorodnych danych. Były to między innymi wielkość programu, charakterystyka wykładowców, uczestników i absolwentów. W tym ostatnim przypadku jednym z najważniejszych kryteriów była liczba absolwentów, którzy w trakcie studiowania otrzymali stypendia krajowe lub granty, mediana okresu od przyjęcia na pierwszy rok studiów aż do uzyskania doktoratu oraz liczba osób, które wraz z obroną doktoratu uzyskały propozycję zatrudnienia, także na uniwersytetach posiadających prawo do doktoryzowania. Uwzględniono również status i reputację programów, z wykorzystaniem takich kryteriów, jak: naukowe kompetencje „personelu akademickiego”, wspomniana efektywność programu w kształceniu ba-

⁵⁶ D.S. Webster, *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*, s. 11.

⁵⁷ J. Robey, *Political Science Departments: Reputations versus Productivity*, *Political Science*?, Spring 1979, 12, 2.

⁵⁸ Tamże, s. 202-203.

⁵⁹ Tamże, s. 204-207.

daczy/naukowców oraz na przykład wielkość biblioteki uniwersyteckiej⁶⁰. Przy opracowywaniu tych danych wykorzystano analizę statystyczną, której wyniki przedstawiono w formie mało czytelnej dla przeciętnego odbiorcy – „niekończących się kolumn danych kolejnych instytucji w poszczególnych dyscyplinach, (...) bez podsumowania (...) lub rankingowania ich w jakikolwiek sposób”. Autor powyższego komentarza – David Webster przyrównał wielotomowy ranking do „książki telefonicznej Manhatanu, która byłaby zestawieniem abonentów według grupy krwi, a nie nazwiska”⁶¹.

Wprowadzenie kolejnej metodologii rankingów nastąpiło 22 października 1983 roku. Wtedy to „U.S. News and World Report” opublikował pierwszy ranking szkół wyższych „America’s Best Colleges”⁶². Służył on porównaniu programów studiów licencjackich i opierał się na takich wskaźnikach, jak: reputacja akademicka, zasoby finansowe i akademickie oraz ocena mechanizmów selekcji przyjęć⁶³. W 1987 roku zaczęto wydawać go w formie oddzielnej książki. Metodologia rankingu zakładała wybór 10 najlepszych instytucji kształcenia wyższego przez rektorów uczelni w następujących kategoriach: National Universities, National Liberal Art. Colleges, Smaller Comprehensive Institutions, Southern Comprehensive Institutions, Eastern Comprehensive Institutions, Western Comprehensive Institutions, Western Liberal Arts Colleges, Southern Liberal Arts Colleges, Eastern Liberal Arts Colleges. Ostatecznie jednak publikowano ranking 25 najlepszych Uniwersytetów Krajowych i Krajowych Koledży kształcących w Sztukach Wyzwolonych oraz po 10 najlepszych instytucji z pozostałych kategorii. Oceniano mechanizmy selekcji studentów (wskaźnik przyjęć względem liczby aplikujących, wyniki testów SAT lub egzaminów ACT przyjętych studentów, jakość szkół średnich ukończonych przez kandydatów), jakość kadry akademickiej, zaplecze instytucjonalne, procent rezygnacji/odpadu studentów ze studiów (*student retention*)⁶⁴.

W 1989 roku opublikowano dwa następne rankingi: jeden oparty na powyższej metodologii, drugi – na opiniach oceniających. Ponadto, dokonano oddzielnego pozycjonowania instytucji edukacji wyższej na podstawie poszczególnych kryteriów. Taki sposób prezentacji danych pokazał, że

⁶⁰ *Assesment of Research Doctorate Programs in United States in Humanities*, red. L.V. Jones, G. Lindzey, P.E. Coggeshall, Washington 1982, s. 17, a także kolejne tomy: *Assesment of Research Doctorate Programs in United States in Engineering*; *Assesment of Research Doctorate Programs in United States in Mathematical and Physical Sciences*, <https://www.nap.edu/read/9778/chapter/1#v>

⁶¹ D.S. Webster, *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*, s. 123.

⁶² Oficjalna strona rankingu: <https://www.usnews.com/rankings>

⁶³ K. Downing, P.J. Loock, H. Tin Leung, *The history and development of higher education ranking systems*.

⁶⁴ A.P. Sanoff, *The U.S. News College Ranking, A View from the Inside*, [w:] *College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges*, April 2007, s. 11-12.

w zależności od przyjętego kryterium oraz metodologii pozycja tego samego uniwersytetu podlegała zmianom. I tak, Yale, który uplasował się na pierwszym miejscu generalnego rankingu, w rankingu opartym na reputacji zajął piąte miejsce, trzecie pod względem selektywności studentów, trzecie pod względem liczby osób rezygnujących ze studiów, drugie pod względem jakości kadry profesorskiej i wreszcie dziewiąte z uwagi na zasoby finansowe⁶⁵. W dalszych latach rozwoju tego rankingu zmieniała się jego metodologia oraz zwiększała liczba rankingowanych instytucji. Dodano także alfabetyczny spis placówek kształcących na poziomie wyższym, które nie zmieściły się na liście najlepszych instytucji⁶⁶. Wielu autorów zajmujących się historią rankingów uważa, że zyskał on szybko dużą popularność i stanowił źródło wiedzy o instytucjach kształcenia wyższego w Stanach Zjednoczonych. W związku z jego dużym wpływem na decyzje kandydatów dotyczące uczelni, na której chcieliby podjąć studia wyższe budził także wiele kontrowersji. O jego niesłabnącej popularności świadczy jednak bez wątpienia to, iż jest wydawany do dnia dzisiejszego, a jego ogłoszenie 13 września każdego kolejnego roku jest wyczekiwane przez opinię publiczną. Jak ujęto to w nagłówku „Washington Post”: „Potępiany, ale nie ignorowany”⁶⁷. Uczelnie umieszczają jego wyniki na własnych stronach internetowych oraz w broszurach informacyjnych dla kandydatów.

Jak wynika z mojego tekstu, historia pierwszych rankingów to historia amerykańska. Pomimo zainteresowania europejskich naukowców relacją wykształcenia wyższego do sukcesu społeczno-zawodowego, ich prace nie stały się inspiracją do tworzenia tabel ligowych uniwersytetów. Rozważający przyczyny tego fenomenu David S. Webster, zwraca uwagę na odmienne modele edukacji uniwersyteckiej w Stanach Zjednoczonych i Europie, które miały wpływ na procesy konkurencyjności. „Amerykańskie społeczeństwo kładło silny nacisk na bycie najlepszym i największym”, stąd logicznie tamtejsze uniwersytety pragnęły przewyższyć pod każdym względem instytucje europejskie. Te z kolei były finansowane przez rządy europejskich państw, a studiowanie na nich wiązało się z prestiżem. Uniwersytety amerykańskie działały w warunkach wolnego rynku, opierały swoje funkcjonowanie w dużej mierze na prywatnych funduszach i zabiegając o studentów, budowały swój prestiż oraz pozycję. Pozycjonowanie uniwersytetów było więc logiczną konsekwencją działalności w warunkach silnego współzawodnictwa i istnienia wielu instytucji kształcenia na poziomie wyższym. Uniwersytetów eu-

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Tamże, s. 14.

⁶⁷ D. De Vise, *U.S. News College rankings are denounced but not ignored*, „Washington Post”, September 3, 2011, https://www.washingtonpost.com/local/education/us-news-college-rankings-are-denounced-but-not-ignored/2011/09/02/gIQA6BzzJ_story.html

ropejskich było relatywnie mniej⁶⁸. David S. Webster wymienia także inne przyczyny braku zainteresowania europejskich uniwersytetów rankingowaniem, między innymi: nieodłączny im prestiż płynący z długoletniej tradycji, wysoka jakość kształcenia, podobna w każdej z tych placówek, w końcu mechanizmy selekcji kandydatów⁶⁹.

Nieprzypadkowo rozkwit rankingów przypadł na początek lat 80., który w Stanach Zjednoczonych był okresem wzrastających oczekiwań wobec edukacji uniwersyteckiej, ale też niepokoju wokół obniżenia jej jakości i inflacji kredencjałów z nią związanych. To także czas wzrostu współzawodnictwa uniwersytetów na globalnym rynku funduszy oraz zasobów ludzkich w postaci wysoko wykwalifikowanej kadry i studentów. Rankingi kładą nacisk na efektywność funkcjonowania uczelni wyższych, co sprawia, że te muszą funkcjonować w „kulturze opartej na dowodach i sposobach regulacji”⁷⁰. Stają się więc przedsiębiorstwami działającymi na rzecz interesariuszy, co zwrótnie wpływa na ich zależność od praw rządzących wolnym rynkiem. Dla tego biznesowego modelu szkolnictwa wyższego kluczowe stają się procesy nadzorowania procesu jakości kształcenia i badań. Rankingowanie uniwersytetów wpisuje się więc w neoliberalną ideę szkolnictwa wyższego, w której badania i kształcenie są zarządzane przez siły działające w obszarze wolnego rynku⁷¹. Rankingi stanowią też narzędzie oceny „wartości inwestycji jednostek w edukację” na poziomie wyższym⁷².

Współcześnie istnieje, jak napisano na początku tego tekstu, bardzo wiele rankingów zarówno w samych Stanach Zjednoczonych, jak i ogólnosiwiatowych. Każdy z nich stanowi oczywiście konstrukcję społeczną, w której jakość i doskonałość, jako metakryteria, nasycone są interesami i władzą. Jak napisałam w moim artykule poświęconym współczesnym globalnym rankingom:

Rankingi redukują kulturę uniwersytetu i jego funkcje do mierzalnych wskaźników. Ponadto, przyjmując wspomniane założenie, że to amerykański elitarny uniwersytet badawczy stanowi „idealny standard” w zakresie szkolnictwa wyższego, preferują one kryteria związane z uprawianiem nauki, nadając mniejsze znaczenie funkcji kształcącej i socjalizacyjnej (które przy tym, choć z istoty swojej mają charakter „jakościowy”, postrzegane są poprzez pryzmat mierzalnych wskaźników). Cała, skomplikowana społecznie, kulturowo i pedagogicznie, rzeczywistość uniwersytecka zostaje

⁶⁸ D.S. Webster, *Academic Quality Rankings: Why They Developed in the United States and not Europe*, s. 116-117.

⁶⁹ Tamże, s. 118-120.

⁷⁰ W. Yat Wai Lo, *University Rankings: Implications for Higher Education in Taiwan*, Singapore 2014, s. 6.

⁷¹ Por. N. Castree, M. Sparke, *Professional geography and the corporatization of the university: experiences, evaluations, and engagements*, *Antipode*, January 2000, 32(3), s. 222-229.

⁷² *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*.

zredukowana do liczb (...) Można nawet stwierdzić, że w rankingach rzeczywistość nabiera charakteru statystycznego; ważne jest tylko to, co można zmierzyć. W ten sposób porównywanie jakości w zakresie społecznego funkcjonowania uniwersytetów zredukowane zostaje do porównywania liczb, które jakoby tę jakość reprezentują. Skutkiem tego, bez wątpienia, jest tutaj wzrost konkurencji między uniwersytetami. Uczestniczy w niej przy tym każdy poszczególny naukowiec i administrator, a nawet student. Najważniejszym celem ich działalności zdaje się być sukces w „grze klasyfikacyjnej”⁷³.

BIBLIOGRAFIA

- America's Great Scientist Rapidly Decreasing*, "The New York Times Sunday Magazine", 20 November 2010, <http://www.sundaymagazine.org/wp-content/uploads/19101120-2-americas.pdf>
- Assesment of Research Doctorate Programs in United States in Engeneering; Assesment of Research Doctorate Programs in United States in Mathematical and Physical Sciences*, <https://www.nap.edu/read/9778/chapter/1#v>
- Assesment of Research Doctorate Programs in United States in Humanities*, red. L.V. Jones, G. Lindzey, P.E. Coggeshall, Washington 1982.
- Babcock K.Ch., *A Classification of Universities and Colleges With Reference to Bachelors Degree*, Washington 1911.
- Blau P., Zames Margulies R., *The Pecking Order of the Elite*, America's Leading Professional Schools Change, November 1973, 5, 9.
- Bogue E.G., Hall K.B., *Quality and Accountability in Higher Education, Improving Policy, Enhancing Performance*, London 2003.
- Cartert A., *An Assessment of Quality in Graduate Education, A Comparative Study of Graduate Departaments in 29 Academic Disciplines*, Washington 1966.
- Castree N., Sparke M., *Professional geography and the corporatization of the university: experiences, evaluations, and engagements*, Antipode, January 2000, 32(3).
- Cheal Shin J., Toutjoushian R.K., *The Past, Present and the Future of University Rankings*, [w:] *Unversity Rankings. Theoretical Basis, Methodology, and Impacts on Global Higher Education*, London 2011.
- Claxton P.P., *An Explanatory Statement in Regard to 'A Classification of Universities and Colleges with reference to bachelor's degrees*, United States Beaurou of Education, Washington 1912.
- Davies J.A., Farrell M.A., *The Market Oriented University: Transforming Higher Education*, Edward Elgar, Cheltenham 2016.
- De Vise D., *U.S. News College rankings are denounced but not ignored*, "Washington Post", September 3, 2011, https://www.washingtonpost.com/local/education/us-news-college-rankings-are-denounced-but-not-ignored/2011/09/02/gIQAn6BzzJ_story.html
- Dolan W., *The Ranking Game: The Power of the Academic Elite*, Lincoln 1976.
- Downing K., Look P.J., Tin Leung H., *The history and development of higher education ranking systems*, Qswownews, Latest Higher Education News, 2 03 2018.
- Ellis H., *A Study of British Genius*, Hurst and Blacket, London 1904.

⁷³ A. Gromkowska-Melosik, *Globalne rankingi uniwersytetów*, s. 11.

- Graham H.D., Diamond N., *The Rise of American Research Universities, Eliters and Challengers in the Postwar Era*, London 1997.
- Gromkowska-Melosik A., *Globalne rankingi uniwersytetów i akademicka gra o status*, Studia Edukacyjne, 2015, 37.
- <https://www.usnews.com/rankings>
- Kunkel B.W., Prentice D.B., *The Colleges' Contributions to Intellectual Leadership*, Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955), 1931, 17, 3.
- Maclean A.H.H., *Where we get our best men, some statistics showing their nationalities, counties, towns, schools, universities, and other antecedents, 1837-1897*, London 1910.
- McKeen Cattell J., *A Further Statistical Study of American Men of Science*, "Science" New Series, 1910, 32, 827.
- Myers L., Robe J., *College Rankings: History Criticism and Reform*, [w:] *College Rankings: History, Criticism and Reform*, Washington 2009.
- National Research Council, *An Assessment of Research-Doctorate Programs in the United States: Biological Sciences*, Washington 1982.
- Reputational Studies of Graduate Education*, AAHE/Eric Higher Education Research Report, May 1980, 9(5).
- Robey J., *Political Science Departments: Reputations versus Productivity*, Political Science?, Spring 1979, 12, 2.
- Roose K.D., Anderson Ch.J., *A Rating of Graduate Programs*, Washington 1970.
- Sanoff A.P., *The U.S. News College Ranking, A View from the Inside*, [w:] *College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges*, Institute for Higher Education Policy, April 2007.
- University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Jung Cheol Shin et al., 2011.
- Usher A., *A short global history of rankings*, [w:] *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education: Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society*, red. E. Hazelkorn, Routledge, New York – London 2017.
- Vance Grant W., *Statistics in the U.S. Department of Education: Highlights from the Past 120 Years*, [w:] *National Center for Educational Statistics, 120 Years of American Education: A Statistical Portrait*, red. T.E. Snyder, National Center for Educational Statistics, Washington 1993.
- Webster D.S., *Academic Quality Rankings: Why They Developed in the United States and not Europe*, History of Higher Education Annual, 1982, 2.
- Webster D.S., *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*, Illinois 1986.
- Who's Who in America. A Biographical Dictionary of Notable Living Men and Women*, red. A.N. Marquis, J.W. Leonard, Chicago A.N. Marquis Co., Chicago 1899-1900.
- Yat Wai Lo W., *University Rankings: Implications for Higher Education in Taiwan*, Singapore 2014.

PRZEMYSŁAW GĄSIOREK

ORCID 0000-0001-9611-8975

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

**OD MAŁEGO „DYZIA”
DO DOROSŁEGO „RYCERZA Z LA MANCHY”.
ANALIZA PROBLEMU MARZYCIELSTWA U DZIECI
I MŁODZIEŻY
Z PERSPEKTYWY KULTUROWO-HISTORYCZNEJ
TEORII ROZWOJU**

ABSTRACT. Gąsiorek Przemysław, *Od małego „Dyzia” do dorosłego „rycerza z La Mancha”*. Analiza problemu marzycielstwa u dzieci i młodzieży z perspektywy kulturowo-historycznej teorii rozwoju [From a Small “Dyzio” to an adult “knight from La Mancha”. Analysis of the Problem of Daydreaming in Children and Adolescents from the Perspective of Cultural-Historical Theory of Development]. *Studia Edukacyjne* nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 87-101. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.5

This study describes the issue of maladaptive daydreaming. This phenomenon is becoming a contemporary educational problem because it limits the development potential of children and adolescents as well as their interpersonal relations. The field of possible understanding of maladaptive daydreaming in relation to terms related in meaning was outlined, as well as the current attempts at its scientific conceptualization. In my analysis, I go beyond the dualistic understanding of the children’s real and imaginary world, referring to the cultural-historical theory of the development of creative imagination as a higher mental function as an internalized system of social relations. From this perspective, the phenomenon of daydreaming in children and adolescents, in relation to reality, is not treated in a dichotomous way, but as a social development situation.

Key words: daydreaming, creative imagination, social situation of development,

Wprowadzenie

Współcześnie bardzo często można usłyszeć z ust młodych ludzi, jak roz-
taczają swoje plany o informatycznej, prawniczej lub medycznej karierze za-
wodowej, gdy jednocześnie grają na komputerze, słuchając głośno muzyki,

jednocześnie nieustannie przeglądają „memy” lub wysyłają emotikony na kilku czatach równolegle. Na pytanie, dlaczego się nie uczą ważnych dla realizacji ich marzeń przedmiotów w szkole, nie rozwijają potrzebnych do tego kompetencji, nie uczestniczą w spotkaniach z osobami o podobnych zainteresowaniach, odpowiadają: „nie robię tego, bo mi się teraz nie chce, jeszcze zdążę”. Proszeni o wyjaśnienie uzyskania niskiej oceny z klasówki mówią: „nie chciało mi się, gdybym chciał, to bym się nauczył”. Postawę tę w trafny sposób oddał J. Tuwim w swoim wierszu „Dyzio marzyciel”: „Położył się Dyzio na łące... I jadł... I jadł... I jadł”. Pojawiające się kolejne negatywne oceny i opinie, jakie dziecko słyszy na swój temat, niestety nie są przez nie odbierane jako pomoc w stworzeniu bardziej realnej oceny siebie, swoich możliwości i obiektywnej oceny rzeczywistości. Paradoksalnie, nieprzystająca do marzeń rzeczywistość i potwierdzające to doświadczenia sprzyjają dalszemu „zatapianiu” w „nierzeczywistej rzeczywistości”, wraz z czym następuje pogłębienie izolacji społecznej. Przypomina to dobrze opisany przez M. Cervantesa przypadek „rycerza”, który „po zderzeniu z twardą rzeczywistością” dostrzega, że nie walczy z olbrzymami, lecz z wiatrakami. Don Kichot odnajduje jednak zawsze winnego takiego stanu rzeczy, między innymi w osobie złego czarnoksiężnika, który ciągle źle mu życzy i robi mu coś na przekór.

Tymi „złymi” i „nieprzychylnymi” naszemu „walecznemu Don Kichotowi” są oczywiście najczęściej nauczyciele, rodzice lub inni dorośli, mniej lub bardziej jednoznacznie negatywnie odnoszący się do sytuacji, w jakiej on się znajduje. Lecz o ile wiersz J. Tuwima, jak i powieść M. Cervantesa, niejednokrotnie wywołują na twarzach czytelników uśmiech, o tyle napotkanie takiej sytuacji w praktyce pedagogicznej nie stanowi już tak pozytywnego doświadczenia. Konfrontacja w szkole lub w domu z dzieckiem, które w taki sposób odnosi się do rzeczywistości i innych ludzi, może doprowadzić rodziców i nauczycieli do złości, niechęci, rezygnacji, a nawet rozpacz. W równie trudnej sytuacji jest i samo dziecko, które mniej lub bardziej, ale uświadamia sobie swoje ograniczenia. Kształtuje to jego niską samoocenę, brak poczucia sprawstwa, panowania nad sobą, swoją wyobraźnią i otaczającą je rzeczywistością. Wszystko to generuje coraz większy lęk przed innymi, przed światem i przed przyszłością. Zamiast wyciągnąć wnioski z przeżytych doświadczeń, dzieci te stosują najłatwiejsze rozwiązanie, którym jest „ucieczka” od traumatyzujących doznań w świat marzeń. Współczesną popkulturową egzemplifikacją tego są losy bohaterów ulubionej przez dzieci bajki „Król Lew”, którzy zagłuszają głosy innych, jak i własne myśli, głośnym śpiewem „Hakuna Matata... i już się nie martw, tak cudownie to brzmi”.

Mimo że marzycielstwo jest często spotykanym problemem w praktyce pedagogicznej, to w polskim piśmiennictwie jest wątkiem prawie nieobecnym. Sam fenomen marzeń jest podejmowany w licznych publikacjach

M. Piaseckiej¹ czy A. Kałużnej-Wielobób². Marzycielstwo jest jednak raczej uzupełnieniem innych kategorii, takich jak fantazja dziecięca, zaburzenia uwagi, czy elementem badań nad problemem aspiracji dzieci i młodzieży³. Marzycielstwo więc, ze względu na niezwykłą zjawiskowość, jak też jako poważny problem edukacyjny, zasługuje na pogłębioną analizę, zarówno teoretyczną jak i empiryczną. Niniejszy tekst jest eksploracyjną próbą nakreślenia pola rozumienia tegoż fenomenu i uwarunkowań jego występowania. Zostanie to dokonane przede wszystkim z wykorzystaniem założeń i kategorii teoretycznych, wyodrębnionych w ramach kulturowo-historycznego podejścia do rozwoju człowieka.

Marzycielstwo – zakres problemowy pojęcia

Marzycielstwo jest słownikowo definiowane jako „skłonność do snucia nierealnych planów” lub inaczej „ludzenie się marzeniami”, przy czym ułuda jest określana jako uznanie marzenia lub wyobrażenia za rzeczywistość⁴. Drugim biegunem marzycielstwa byłby zatem realizm, a tym co odróżnia oba te stanowiska jest skrajnie odmienny stosunek do rzeczywistości. Realisci są zaangażowani w świat rzeczywisty, ale bez przekształcającej go wyobraźni, a marzyciele z wyobraźnią, ale bez zdolności włożenia wysiłku w jej realizację. Istotne jest więc postawienie pytania, dlaczego niektórzy są tak skrajnymi realistami, że nie mają marzeń przekraczających i przekształcających rzeczywistość, a z drugiej – dlaczego inni mają bardzo wiele marzeń, ale „nie mają kontaktu z rzeczywistością”. Jednych i drugich często określa się osobami „ograniczonymi”. Pierwszych jako tych bez woli do zmiany swojego myślenia o rzeczywistości w której żyją, natomiast drugich jako tych, którzy

¹ M. Piasecka, *Otwieranie świata edukacji – w stronę potencjalności*, Podstawy Edukacji, 2009, 2, s. 73-88; także, *Marzenia sprawcze i ponadosobiste w perspektywie badań narracyjnych*, Podstawy Edukacji, 2012, 5, s. 139-156; także, *Marzenia w narracji autobiograficznej. Między porządkiem a chaosem*, Podstawy Edukacji, 2015, 8, s. 199-215; także, *Topoanaliza autobiograficzno-symboliczna jako metoda badania (nie)dokończonych marzeń*, Studia Edukacyjne, 2020, 56, s. 401-419; także, *(Geo)poetyka marzenia. Utopia – heterotopia – trzecia przestrzeń*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. IV, red. R. Włodarczyk, Wrocław 2020, s. 179-202.

² A. Kałużna-Wielobób, *Typy „marzycielek” wśród kobiet w wieku średnim*, Roczniki Psychologiczne, 2009, 12, 2, s. 55-82; także, *Marzenia a cechy osobowości licealistek i studentek*, Studia Psychologica: Theoria et praxis, 2012, 12, 1, s. 101-124; także, *Marzenia współczesnych kobiet w różnych okresach rozwojowych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2013, 16, 1(61), s. 109-136.

³ Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980; E. Syrek, *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie*, Katowice 1986; J. Jarmużek, *Uwarunkowania aspiracji edukacyjno-zawodowych człowieka*, Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika, 2018, 36, 2, s. 199-221.

⁴ W. Doroszewski, *Marzycielstwo*, b.d., <https://sjp.pwn.pl/slowniki/marzycielstwo.html>, [dostęp: 15.12.2020].

choć myślą nad tym co powinno się zmienić, nie mają jednak na tyle siły, aby ową rzeczywistość zmienić. Pierwsi są ograniczeni, a tym samym zniewoleni tym co realistyczne, zaś ci ostatni nie mogą uwolnić się od swoich wyobrażeń i skonfrontować ich z rzeczywistością. Z perspektywy tejże analizy interesuje nas kwestia jedynie tych ostatnich, zwanych marzycielami.

Za „ojca wszelkiego marzycielstwa”⁵ uznaje się Platona, któremu zawdzięczamy kategorię ideału i idealizmu, czyli pojęć, których „nigdy nie czerpie się ze zmysłów”, lecz są one „pierwowzorami samych rzeczy”. Jemu to właśnie E. Kant zarzucał w swoim dziele pod tytułem *Krytyka czystego rozumu*, że

Platon opuścił świat zmysłów, gdyż świat ten stawia dla intelektu tak ciasne granice, i puścił się poza nie na skrzydłach idei w pustą przestrzeń czystego intelektu. Nie zauważył, iż przez swe wysiłki nie zdobywa [nowej] drogi; nie znalazł bowiem żadnego oporu, niby podstawy, na której mógłby się oprzeć i do której mógłby użyć swych sił, by poruszyć z miejsca intelekt⁶.

Szczególnymi przykładami tego typu marzycielskich postaw są autorzy wielkich utopii politycznych, filozoficznych, psychologicznych, czy pedagogicznych (Morus, Campanella, Bacon, Rousseau i in.), którzy mimo swego upodobania w rzeczywistości wyobrażonej zdołali ją „zmaterializować” jedynie w słowach swych dzieł literackich. Tym, co wspólne pozostaje marzycielstwu i utopii jest jednak fakt niemożności ich zrealizowania⁷.

Podobnym do marzycielstwa fenomenem jest prokrastynacja, czyli odraaczanie wykonania tego czego się pragnie i do czego się dąży. Zajmują się nią przede wszystkim specjaliści od zarządzania zasobami ludzkimi, konstruujący liczne projekty przeciwdziałania temu zjawisku, w celu usprawnienia działalności swoich przedsiębiorstw, ale też coraz częściej w tę stronę kierują swoją uwagę pedagodzy i psycholodzy⁸.

⁵ I. Kant, *Co to znaczy orientować się w myśleniu?*, Principia, 2012, 2003, 36, s. 7; M. Wesoły, *Platon i Arystoteles w ocenie Kanta*, Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria, 1997, 23, 3, s. 71-72. Pojęcie „die Schwärmerei” z języka niemieckiego na język polski można tłumaczyć jako „marzycielstwo”, „egzaltowane marzycielstwo” lub „mistyczne filozofowanie”.

⁶ M. Wesoły, *Platon i Arystoteles w ocenie Kanta*, s. 69.

⁷ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 2000; B. Śliwerski, *Utopia edukacyjnych utopii*, [w:] *Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego*, t. 2 – *Utopia a edukacja*, red. R. Włodarczyk, Wrocław 2017, s. 11-16; J. Kozielecki, *Smutek spełnionych baśni*, Kraków 1985.

⁸ K. Markiewicz, *Prokrastynacja i prokrastynatorzy. Definicja, etiologia, epidemiologia i terapia*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska – Paedagogia-Psychologia*, 2019, 31, 3, s. 195; E. Dryll, *Prokrastynacja: dlaczego nadal wiemy za mało?*, *Psychologia Wychowawcza*, 2017, 54, s. 152-163; A. Bartzczak i in., *Prokrastynacja zawodowa jako forma ekologii pracy i jej współczesne uwarunkowania*, *Czasopismo Psychologiczne*, 2018, 24, 2; S. Pearlman-Avinion, R. Harduf, *Prokrastynacja, perfekcjonizm oraz poczucie umiejscowienia kontroli w kontekście akademickim*, *Szkola Specjalna*, 2019, 80, s. 108-124.

W naukach teologicznych znajdujemy zjawisko bliskie marzycielstwu, opisywane jako *acedia*, którego główną cechą jest stan, w którym rzeczywistość otaczająca człowieka przestaje go pobudzać do działania. Mimo tego, iż ma wolę i pragnienie zaangażowania w otaczający go świat, to nie potrafi tego zrobić⁹.

W psychologii również spotykamy fenomeny o cechach zbliżonych do marzycielstwa w postaci dystymii, którą charakteryzuje niski stan pobudzenia emocjonalnego, często uniemożliwiający podejmowanie działań¹⁰. Zazwyczaj jest to połączone właśnie z fantazjowaniem na temat własnej osoby, dysocjacją i rozbieżnością między „Ja realnym” i „Ja idealnym”¹¹.

Marzycieli w pedagogice uznaje się za osoby znudzone tym, co wokół nich się dzieje, niemające silnej woli, leniwe, „bujające w obłokach”, lub też niepotrafiące skupić swojej uwagi na rzeczach aktualnie istotnych. Najbliższą pojęciowo marzycielstwu kategorię w pedagogice możemy odnaleźć w pracy Z. Skornego, poświęconej aspiracjom młodzieży¹². Opisał on w niej tak zwaną „aspirację życzeniową”, w odróżnieniu od „aspiracji działaniowej”, odwołując się między innymi do prac L. Festingera i K. Lewina, C. Rogersa, J. Reykowskiego i W. Łukaszewskiego. Charakteryzuje je istotna różnica między upragnionym stanem idealnym a stanem faktycznym. Kluczową kategorią ich opisu jest stosunek do podejmowanego działania. W pozytywnym sensie stanowią one kontinuum, którego cel daleki jest idealny i wyznaczany przez aspirację życzeniową, ale to aspiracja działaniowa odpowiada za zaangażowanie w cele bliskie i konkretne¹³. Negatywnym aspektem niezależnie funkcjonującej aspiracji życzeniowej, zdaniem Skornego, jest to, że nie przekłada się na działania. Marzenia same w sobie, które są jej główną składową, nie powinny być natomiast uznawane za aspiracje, ponieważ nie uwzględniają obiektywnych uwarunkowań ich spełnienia¹⁴. Szczególnym przypadkiem

⁹ Ł. Stec, *Acedia a poszukiwanie nieokreślonego. Między melancholią, nudą a utopią*, Młoda Humanistyka, 2019, 14, 1, s. 1-12; M. Jarosz, *Acedia jako zagrożenie duchowe*, Zeszyty Formacji Katechetów, 2020, 2-3, s. 16-28.

¹⁰ J.N. Butcher, J.M. Hooley, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń: DSM – 5*, Sopot 2020, s. 285-303.

¹¹ L.A. Pervin, O.P. John, *Osobowość: teoria i badania*, Kraków 2002, s. 199-202.

¹² Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, s. 27-30.

¹³ Aspiracje działaniowe można współcześnie opisać metodą SMART: Skonkretyzowany (ang. *Specific*), Mierzalny (ang. *Measurable*), Osiągalny (ang. *Achievable*), Istotny (ang. *Relevant*) Określony w czasie (ang. *Time-bound*). Aspiracje życzeniowe dobrze oddaje myśl George’a Bernarda Shawa: „Ideale są jak gwiazdy. Jeśli nawet nie możemy ich osiągnąć, to należy się według nich orientować”.

¹⁴ Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, s. 28; J. Trempała, *Deregulacja cyklu życia w planach życiowych młodzieży*, Polskie Forum Psychologiczne, 2006, 11, 1, s. 116. W badaniach nad orientacjami przyszłościowymi młodzieży postawę tę J. Trempała opisuje jako „iluzoryczny optymizm”, kojarzony z młodzieńczym idealizmem, traktowanym jako nie-dojrzała postawa życiowa.

owej aspiracji życzeniowej jest marzycielstwo, któremu nie tylko „nie towarzyszy działanie zmierzające do osiągnięcia odpowiadającego im celu”, lecz najczęściej związane jest z „rzeczywistością” dalece oderwaną od rzeczywistości.

Marzenia same w sobie pełnią ważną funkcję w życiu psychicznym i zgodnie z wynikami badań J. Singera, przeciętny człowiek doświadcza ich każdego dnia w jednej z jej form: (1) tych pozytywnych i konstruktywnych, które twórczo oddziałują na nasze życie, ale i tych (2) wywołujących poczucie winy i wprowadzających w zakłopotanie, oraz takich nad którymi (3) mamy niską kontrolę, nie panujemy nad ich treścią i nie pozwalają nam one skupić się na wykonywanych zadaniach¹⁵.

Marzycielstwo wykazuje natomiast ogromną dysproporcję między światem wyobraźni a nieadekwatnym i dalekim od niej światem rzeczywistym, przy jednoczesnym znacznym ograniczeniu oddziaływania jednego wymiaru na drugi. Rzeczywistość nie ma dostępu do wyobraźni i w związku z tym nie ma możliwości urealniania tego, co ona wytwarza, a z drugiej strony wyobraźnia nie ma dostępu do rzeczywistości, a więc możliwości uzewnętrznienia i zmiany ograniczonej rzeczywistości. Wyobraźnia marzyciela nie zmienia bowiem rzeczywistości, lecz tylko i wyłącznie negatywnie zmienia samego człowieka. Odrywa go od tego co realne, prowadząc do niedostosowania marzyciela do świata, a często także do zaniedbania swoich podstawowych obowiązków nie tylko względem siebie, ale także względem innych, w domu, w szkole, w pracy. Poświęcanie czasu marzeniom nie tylko alienuje od rzeczywistości, lecz w skrajnych przypadkach może nawet wywołać swoistą formę behawioralnego uzależnienia: uzależnienia od marzeń¹⁶.

Dlatego, marzycielstwo jest coraz częściej traktowane i opisywane jako zaburzenie psychiczne i w związku z tym określane w literaturze jako „nieadaptacyjne marzenia”. Jest to zjawisko, któremu podlega coraz więcej dzieci i młodzieży. Są to osoby, które wyraźnie potrafią oddzielić sferę marzeń od rzeczywistości, lecz całkowicie nie panują nad swoją wyobraźnią, zarówno nad samym procesem, jego początkiem i końcem, jak i nad jej treścią, pozytywnymi lub negatywnymi doznaniem, ale przede wszystkim nie panują nad realnymi konsekwencjami w postaci zaniedbywanych relacji społecznych i obowiązków¹⁷.

¹⁵ J.L. Singer, *The inner world of daydreaming*, New York 1975.

¹⁶ I.J. Pietkiewicz i in., *Maladaptive daydreaming as a new form of behavioral addiction*, Journal of Behavioral Addictions, 2018, 7, 3, s. 838-843.

¹⁷ A. Schimmenti, E. Somer, M. Regis, *Maladaptive daydreaming: Towards a nosological definition*, Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique, 2019, 177, 9, s. 865-874; J. Bigelsen i in., *Maladaptive daydreaming: Evidence for an under-researched mental health disorder*, Consciousness and Cognition, 2016, 42, s. 254-266; S.I. Lindquist, J.P. McLean, *Daydreaming and its correlates in an educational environment*, Learning and Individual Differences, 2011, 21, 2, s. 158-167;

Przyczyn tego upatruje się w deficytach motywacyjnych, niezdolności do samorealizacji, jak określa się to w psychologii humanistycznej. Potocznie natomiast uważa się to za brak dobrej lub silnej woli. To właśnie tego typu interpretacja zjawiska marzycielstwa, jako braku wystarczającego zaangażowania w działanie, jest też najczęściej przyczyną irytacji u rodziców, wychowawców i nauczycieli, ponieważ sytuuje przyczynę problemu w podmiocie. Uzasadnienia te stanowią jednak przykład tak zwanego podstawowego błędu atrybucji, który określa się jako „tendencję do przeceniania rozmiaru, w jakim zachowanie ludzi jest wynikiem oddziaływania dyspozycji wewnętrznych, a niedoceniając roli czynników sytuacyjnych”¹⁸.

To przenosi nas do innego pola możliwego rozumienia przyczyn marzycielstwa, gdzie upatruje się zaniechania zaangażowania w realizację marzeń ze względu na zbyt małą ilość lub niską jakość bodźców zewnętrznych, lub też uważa się, że główną przyczyną są niekorzystne ograniczanie możliwości ich ekspresji i materializacja. Nierzadko wówczas można usłyszeć z ust uczniów, a nawet rodziców, że to przez „złego” nauczyciela, system szkolny, brak pomocy dydaktycznych i tak dalej. Skrajna postać tego rodzaju interpretacji jest przejawem typowego błędu atrybucji, który zakłada, że porażki są skutkiem czynników zewnętrznych, a sukcesy przypisywane własnemu zaangażowaniu i zdolnościom.

Wykorzystując więc klasyczne ujęcia psychologiczne, przyczyn marzycielstwa można poszukać z jednej strony w czynnikach wewnętrznych, z drugiej natomiast w problemach deficytu zewnętrznych uwarunkowań, czyli właściwych bodźców. Do pierwszej grupy teorii zaliczyć możemy teorie psychoanalityczne, neuropsychologiczne, czy humanistyczne, do drugiej natomiast behawioralne i poznawczo-behawioralne.

Powyższe kwestie do dziś stanowią dla psychologii problemy wyrażone w nie do końca wyjaśnionej „kontrowersji: osoba – sytuacja” i kwestii dualizmu psychofizycznego. Poszukiwania ukierunkowane są na definiowanie niejasnej kategorii „wewnętrznej spójności”, jednak dla pedagogiki nie są wystarczająco użyteczne i zadowalające¹⁹.

Wspomniane powyżej klasyczne próby odpowiedzi na pytanie o przyczyny marzycielstwa mają więc z jednej strony charakter redukcjonistyczny, gdyż poszukując najprostszych uzasadnień obserwowanych zjawisk zatracają

w Polsce istnieją nieliczne psychologiczne badania problemu „nieadaptacyjnych marzeń”, są to między innymi: *Fantazjowanie i inne strategie radzenia sobie z trudnościami oraz stresem – waldacja narzędzi*, b.d., <https://www.e-psyche.eu/pl/projekty-w-trakcie-realizacji/marzycielstwo>, [dostęp: 10.02.2021]; M. Czakon, *Doktorat z marzycielstwa*, 15.01.2018, <https://jakdzialacskutecznie.pl/doktorat-z-marzycielstwa/>, [dostęp: 15.12.2020].

¹⁸ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna: serce i umysł*, Poznań 1997, s. 13.

¹⁹ L.A. Pervin, O.P. John, *Osobowość*, s. 579-581.

ją ich złożoną istotę, a z drugiej strony, stosując założenia metodologicznego indywidualizmu, gubią z pola widzenia ich społeczny wymiar. Interesujące ujęcie tego problemu, umożliwiające przekroczenie owej swoistej aporii tego co wewnętrzne i zewnętrzne, można znaleźć w pracach L.S. Wygotskiego i badaczy rozwijających jego podejście, w ramach tak zwanej koncepcji kulturowo-historycznej.

Marzycielstwo jako problem rozpadu jedności psychofizycznej

Aby zrozumieć specyfikę podejścia kulturowo-historycznego do marzycielstwa, należy na początku przyrzeć się podstawowym poglądom jego twórcy – L.S. Wygotskiego, dotyczącym rozwoju człowieka, w tym w szczególności rozwoju psychicznego. Twórczość „Mozarta psychologii”, jak określił go kiedyś S. Toulmin²⁰, dlatego często określa się mianem nieklasycznego podejścia do rozwoju psychiki człowieka, ponieważ w stosunku do koncepcji przedstawianych przez innych psychologów, wyraźny staje się fakt zmiany opisu relacji jednostki z otoczeniem, w którym ona żyje i się rozwija, a także zmiana metod badawczych. Rodząca się w tamtym czasie psychologia była pod silnym wpływem mocno zakorzenionego w naukach społecznych postkartezjańskiego przekonania o podziale sfery materii i ducha, ciała i psychiki. Ta swoista aporia w świetle tamtejszych poglądów była niwelowana bądź przez spirytualizację ciała, bądź materializację ducha. Psychologia jako dyscyplina akademicka od samego początku znajdowała się pod wpływem intensywnie rozwijających się nauk ścisłych, które stanowiły dla niej i dla wielu innych dziedzin swoiste kryterium „czystości” badawczej. W naukach ścisłych natomiast dominującym poglądem były ujęcia mechanistyczne, zyskujące popularność ze względu na powszechny zachwyt nad możliwościami maszyn, dzięki którym człowiek mógł tak intensywnie kontrolować i zmieniać otaczającą go rzeczywistość. Te ogólne założenia badawcze intensywnie wpłynęły również na poglądy naukowców odnośnie natury człowieka, a w szczególności na konceptualizację zjawisk psychicznych, w tym marzeń.

Wygotski od samego początku zwracał uwagę na fakt, że człowiek nie jest maszyną. Człowiek jest istotą biologiczną, a w związku z tym jego życie i rozwój ma charakter organiczny, a nie mechaniczny, a ponadto jest istotą społeczną, co oznacza, że jego istnienie i działanie są silnie powiązane i zderminowane kontekstem społecznym, znacznie bardziej aniżeli przedmiotami czy maszynami. Na człowieka o wiele większy wpływ ma to, co ma dla niego znaczenie, aniżeli to, co na niego silnie mechanicznie oddziałuje.

²⁰ S. Toulmin, *The Mozart of Psychology*, *The New York Review of Books*, 1978, 25, 14.

Formuje go bardziej społeczny kontekst rozwoju²¹, czyli relacja psychiczna z drugim człowiekiem, aniżeli siła bodźców. Rozwój człowieka polega tutaj przede wszystkim na pogłębianiu relacji z innymi, a nie na uniezależnianiu się od innych, na rozbudowywaniu wspólnych działań, a nie separowaniu od innych. Począwszy od form biologicznych (zewnętrznych) do form psychicznych (wewnętrznych), od niższych funkcji psychicznych do wyższych funkcji psychicznych²².

Daleko odmienne jest to od tego, co dość powszechnie przyjmowano nie tylko w czasach życia Wygotskiego, ale i przyjmuje się również współcześnie, kiedy patrzy się na człowieka jako istotę dążącą do odrębności, niezależności i samowystarczalności. Teorie te zamykają człowieka, jak filozoficzną monadę, w świecie jego indywidualnych emocji, myśli i marzeń, podczas gdy największe osiągnięcia powstają i rozwijają się w relacjach społecznych, „w polu wspólnej uwagi” czy dzięki „myśleniu społecznie rekurencyjnemu”, używając terminów M. Tomasello²³. Poglądy indywidualistyczne przyjmowane również współcześnie niemalże jako aksjomaty w naukach społecznych, prowadzą nie tylko do wielu błędnych wniosków na temat życia człowieka, ale skutkują konstruowaniem takich rozwiązań pedagogicznych, które nie tylko nie wspomagają rozwoju dzieci, ale go zaburzają²⁴.

Szczególnie dobrze jest to widoczne na przykładzie analizowanego przez nas marzycielstwa. Sam w sobie niezbędny i immanentnie ludzki fenomen wyobraźni i marzeń, rozbudzany na wiele sposobów przez rodziców i nauczycieli, lecz bez uwzględnienia społecznego kontekstu jego rozwoju, nie tylko jemu nie służy, ale paradoksalnie przyczynia się do jego rozkładu²⁵.

Jeżeli przyjmiemy, że marzycielstwo jest najbardziej wyraźnym przykładem „rozkładu” relacji między wyobraźnią i rzeczywistością, to przywrócenie jej wymaga odnalezienia najmniejszych elementów posiadających cechy zarówno wyobraźni, jak i rzeczywistości. Należałoby więc poszukać takich najmniejszych jednostek analizy badanej rzeczywistości, które nie tracą cech

²¹ L.I. Bozhovich, *The social situation of child development*, Journal of Russian & East European Psychology, 2009, 47, 4, s. 59-86; P. Gąsiorek, B. Zamorska, *Nauczyciel i uczeń w zagrożeniu zombifikacją. Problem motywu i motywacji w perspektywie kulturowo-historycznej*, Edukacja, 2019, 149, 2, s. 6-22.

²² Л.С. Выготский, *Лекции по педологии*, Ижевск 2001; tenże, *Problem wieku rozwojowego*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 2002, s. 78-79; M. Bredikyte, *Akt kulturowego upośrodkowania w zabawie dzieci*, Forum Oświatowe, 2012, 47, 2, s. 78-79.

²³ M. Tomasello, *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Kraków 2015.

²⁴ P. Gąsiorek, B. Zamorska, *Zmiana działalności młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. Badania interwencyjne w kulturowo-historycznej teorii działalności*, Przegląd Pedagogiczny, 2017, 1, s. 96-114; tenże i taże, *Nauczyciel i uczeń w zagrożeniu zombifikacją*.

²⁵ Л.С. Выготский, *Лекции по педологии*, s. 34; tenże, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 166-167.

całości, ale też zawierają w sobie integralne, najbardziej charakterystyczne elementy każdej z części składowych. Tym, co łączy oba bieguny, według Wygotskiego, jest właśnie twórczość, ponieważ zawiera w sobie elementy wyobrazeniowe, jak też elementy pochodzące z rzeczywistości. To właśnie twórczość według niego jest procesem, który przekształca wyobraźnię w rzeczywistość oraz stanowi podstawowe źródło pobudzające i ubogacające działalność wyobraźni przez fakty, zjawiska, osoby oraz doświadczenia przeżywane w kontakcie z rzeczywistością. Można więc powiedzieć, że rzeczywistość rozbudza marzenia i wyobraźnię, a wyobraźnia zmienia rzeczywistość. W przypadku marzycielstwa mamy więc do czynienia z sytuacją, w której następuje rozerwanie, a nawet zablokowanie drogi łączącej wyobraźnię z rzeczywistością.

Rozpoznanie i zrozumienie przyczyn nieadaptacyjnych marzeń, z perspektywy kulturowo-historycznej, wymaga zrekonstruowania tak zwanego „ogólnego prawa genetycznego”, które zdaniem Wygotskiego stanowi podstawową zasadę rozwoju psychiki człowieka. Ogólne prawo genetyczne głosi, że aby człowiek mógł rozwinąć wyższe funkcje psychiczne, do których należy także proces twórczy, powinien przeżyć go najpierw w relacji z drugim człowiekiem. Bez tego społecznego doświadczenia niemożliwe jest pojawienie się rozwoju psychicznego w jego najbardziej wysublimowanych formach, czyli w postaci wyższych funkcji psychicznych. Wyższą funkcją psychiczną, w interesującym nas kontekście marzycielstwa, jest pojawienie się wyobraźni twórczej.

Wyobraźnia dziecka jest niezwykle rozwinięta, lecz – jak zauważa Wygotski – ma bardzo mało cech charakterystycznych dla twórczej wyobraźni. Ta ostatnia bowiem tym się różni od wyobraźni dziecięcej, że urzeczywistnia w społecznym kontekście rozwoju to, co zostało wymarzone, wyobrażone. Wyobraźnia twórcza materializuje myśli i wyobrażenia, wciela to co psychiczne w to co materialne, a w ten sposób zmienia rzeczywistość. Z perspektywy badanego przez nas zjawiska można więc powiedzieć, że przejście od marzeń do rzeczywistości polega na opanowaniu procesu twórczego. To natomiast jest możliwe dla dziecka wtedy i tylko wtedy, gdy najpierw będzie mogło tego doświadczyć w relacji z dorosłym i razem z dorosłym. Tworząc psychologiczną jedność z dorosłym, rodzicem czy nauczycielem, z jednej strony pokazuje mu świat swoimi oczami, ale też dziecko uczy się patrzeć na świat oczami dorosłego. Nie tylko przeżywa swoje marzenia, ale uczy się je widzieć z zewnątrz, oczami dorosłego, tworzy proces metapoznawczy, czyli uświadamia je sobie. Kierowane po świecie swoich marzeń przez dorosłego i wspomagane przez niego, uczy się je kontrolować. Przechodzi od mimowolnych procesów myślowych i marzeń do procesów dowolnych. Prowadzone przez dorosłego, uczy się prowadzić samo siebie. Uczy się metod kierowania sobą, swoimi myślami i marzeniami. Przechodzi od mimowolnych wytworów ma-

rzeń do wytworów dowolnych, co jest pierwszym krokiem przekształcania się marzenia w twórczą wyobraźnię. Dziecko panując nad swoimi myślami, pragnieniami, świadomie i według własnej woli kieruje nimi i je przekształca. Nie jest jednak samo w stanie tego zrobić, potrzebuje pomocy w opanowaniu swoich marzeń. Potrzebuje pomocy dorosłego do samopomocy²⁶.

Bardzo dobrym tego przykładem jest stosunek Goluma, jednego z głównych bohaterów powieści J.R. Tolkiena, do „pierścienia”. Pierścień sam w sobie będący kawałkiem metalu, w marzeniach, w świecie wyobrażonym, staje się skarbem, który panuje nad Golumem i dla którego on sam był gotów poświęcić nawet własne życie. Ta fantastyczna, żeby nie powiedzieć marzycielska, historia kryje jednak pewien sekret, a mianowicie, żeby pierścień utracił swoją moc, trzeba wejść do Mordoru, krainy, nad którą nie ma się żadnej władzy. Jednak może to zrobić tylko ktoś, kto nie poddaje się wyimaginowanej władzy pierścienia. Paradoks więc polega na tym, że to wejście w świat marzeń dziecka pomaga mu je kontrolować, a nie ucieczka czy negacja owych marzeń. Każdy człowiek jest istotą psychiczną, wyobrażającą, pełną marzeń i ów wewnętrzny świat jest dla nas równie realny, a często bardziej, niż ten materialny. Społecznym kontekstem rozwoju marzyciela jest właśnie psychologiczna obecność dorosłych w świecie jego marzeń. Stanowi istotny warunek do tego, aby dziecko nauczyło się od dorosłego je kontrolować, a później twórczo przekształcać. Podkreślanie wartości tego co realne, kosztem świata marzeń, może prowadzić jedynie do alienacji i samotności przeżywanej głęboko w świecie marzeń, zgodnie ze słowami powszechnie znanej piosenki N. Kukulskiej: „Im więcej Ciebie, tym mniej. Bardziej to czuję niż wiem...”.

Zakończenie

Marzenia i wyobrażenia są tak wyjątkowo rozwiniętym fenomenem jedynie u człowieka. Dzięki nim nie tylko adaptuje się on do rzeczywistości, ale może tę rzeczywistość zmieniać, a przede wszystkim tworzyć. Twórczość to największa kompetencja, jaką człowiek posiada i jaką powinien rozwijać. Niezdolność do tworzenia jest swoistym zubożeniem człowieczeństwa. Przykładem tego jest analizowane powyżej marzycielstwo, które mimo rozwiniętej wyobraźni cechuje ograniczona ekspresja. Marzenia zawsze są początkiem czegoś nowego.

²⁶ P. Hakkarainen, *Podejście kulturowo-historyczne do rozwoju samoregulacji u dzieci w zabawie i uczeniu się*, [w:] *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2015, s. 67-110; B. Smykowski, P. Kleka, *Skala Spontaniczność-Reaktywność (S-RS): podstawowe założenia i badania*, Polskie Forum Psychologiczne, 2017, 22, s. 116-138.

R. Lewandowski otrzymując „The Best FIFA Football Awards 2020”, ujął to w następujący sposób: „To niesamowita nagroda za lata ciężkiej pracy i przypomnienie, by nigdy nie przestawać marzyć”²⁷. Wskazał jednak wówczas dwóch „ojców” swojego sukcesu: marzenia i pracę. Marzenia i praca są to więc wewnętrznie połączone fenomeny, ponieważ konstruowanie marzeń wymaga ogromnego wysiłku, a zaangażowanie w pracę jest możliwe tylko wówczas, kiedy zachowamy w wyobraźni wymarzony cel. Zarówno podczas jednej, jak i drugiej działalności dziecko potrzebuje obecności dorosłego, który pomoże formować w marzenia dziecięce pragnienia i zmaterializować je w rzeczywistości. Przeakcentowanie marzeń, z jednej strony, i koncentracja jedynie na wysiłku wkładanym w świat realny, z drugiej, to podstawowe przyczyny rozkładu organicznej jedności procesu twórczego. Największym błędem jest jednak uznanie, że zarówno jeden jak i drugi element są to procesy samorealizacyjne, ponieważ każdy z nich ma naturę społeczną. Wymagają one, mówiąc kategoriami opisanymi przez Tomasello, korzystania z „myślenia społecznie rekurencyjnego”, którego dziecko uczy się zawsze od dorosłych, na ich przykładzie, i w „polu wspólnej uwagi”. Tak wygląda „historia naturalna ludzkiego myślenia”²⁸, które tak ujęte może uniknąć krytyki Kanta, a przede wszystkim nie stało się przyczyną pojawiania się u dzieci i młodzieży „nieadaptacyjnych marzeń”. W tej organicznej jedności między ludźmi zarówno we (współ)marzeniach, jak i (współ)pracy rozwija się życie psychiczne człowieka. Owa jedność nie ma charakteru statycznego i topograficznego, lecz stanowi dynamiczne kontinuum, po którym przesuwają się działalność psychiczna człowieka bądź w jedną, bądź w drugą stronę: od rzeczywistości do marzeń i *vice versa*. Każda sztywność, kompulsywne trzymanie się jednego z biegunów może stanowić istotne zagrożenie dla potencjału rozwojowego człowieka.

Marzycielstwo jako jeden z powyższych biegunów można uznać więc za pewne „wykolejanie” się człowieka z drogi od marzeń do rzeczywistości i z rzeczywistości do marzeń. Marzycielstwo zrywa relację sfery motywacyjnej z rzeczywistością, w której marzenie może się urealnić. Staje się swoistym bezdrożem lub „drogą donikąd”. Myśli takiej osoby przypominają nasiona, które zleciały z drzewa pod wpływem powiewu wiatru, a gnane nim padają na przypadkowe miejsca. Tylko przy odrobinie szczęścia mają szansę na rozwój, ponieważ wymagają zakorzenienia poza światem marzeń, muszą być „posiane w dobrej ziemi”, otoczone odpowiednią opieką i wsparciem. To metaforyczne ujęcie kryje w sobie wiele prawdy, ponieważ organiczny charakter

²⁷ R. Lewandowski, „The Best FIFA Football Awards 2020”, 17.12.2020, https://www.instagram.com/p/CI6X7_KB47P/, [dostęp: 18.12.2020].

²⁸ M. Tomasello, *Historia naturalna ludzkiego myślenia*.

rozwoju dzieci i młodzieży nie dokonuje się samoistnie, nie samorealizuje się, lecz wymaga podobnych zabiegów opiekuńczych i wychowawczych.

A. Zaporozec, uczeń Wygotskiego, podejmując tę problematykę, pisze, że w tym przypadku

marzenie odrywa się od rzeczywistości i staje się przeszkodą w działalności człowieka. Są ludzie, którzy marzeniem zastępują realne czyny, szukają w marzeniach spełnienia swych pragnień. Ludzi takich nazywa się „bezpłodnymi marzycielami”²⁹.

Owa „marzycielska bezpłodność”, opisywana w niniejszym tekście jako marzycielstwo czy też nieadaptacyjne marzenia, często przyjmuje kształt nawet do szczegółów doprecyzowanej koncepcji. Wykorzystuje rozbudowane konstrukty wyobrazeniowe, a czasami nawet naukowe metapojęcia. Jednak ukazane przez J.H. Andersena uszyte najpiękniejsze „szaty” nie są w stanie okryć nagości nawet cesarza. Podobnie „rzekoma ciąża”, przy rozwiniętej erudycji i retorycznej biegłości, ze względu na *ratum sed non consummatum*, nie uzyska swego ucieleśnienia. Potrzebne jest (współ)marzenie i (współ)działanie, dzięki czemu zostanie przekroczona dychotomia wyobrażenia-rzeczywistość, zostanie uprzedmiotowione wyobrażenie, a rzeczywistość będzie wymarzona.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna: serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.
- Bartczak A., Wontorczyk A., Strzelecki M., Banaś M., *Prokrastynacja zawodowa jako forma ekologii pracy i jej współczesne uwarunkowania*, Czasopismo Psychologiczne, 2018, 24, 2.
- Bigelsen J., Lehrfeld J.M., Jopp D.S., Somer E., *Maladaptive daydreaming: Evidence for an under-researched mental health disorder*, Consciousness and Cognition, 2016, 42.
- Bozhovich L.I., *The social situation of child development*, Journal of Russian & East European Psychology, 2009, 47, 4.
- Bredikyte M., *Akt kulturowego upośredniania w zabawie dzieci*, Forum Oświatowe, 2012, 47, 2.
- Butcher J.N., Hooley J.M., Mineka S., *Psychologia zaburzeń: DSM – 5*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2020.
- Czakon M., *Doktorat z marzycielstwa*, 15.01.2018, <https://jakdzialacskutecznie.pl/doktorat-z-marzycielstwa/>, [dostęp: 15.12.2020].
- Doroszewski W., *Marzycielstwo*, b.d., <https://sjp.pwn.pl/slowniki/marzycielstwo.html>, [dostęp: 15.12.2020].
- Dryll E., *Prokrastynacja: dlaczego nadal wiemy za mało?*, Psychologia Wychowawcza, 2017, 54.
- Fantazjowanie i inne strategie radzenia sobie z trudnościami oraz stresem – walidacja narzędzi*, b.d., <https://www.e-psyche.eu/pl/projekty-w-trakcie-realizacji/marzycielstwo>, [dostęp: 10.02.2021].

²⁹ A. Zaporozec, *Psychologia*, Warszawa 1955, s. 110.

- Gąsiorek P., *Nauczyciel i uczeń w zagrożeniu zombifikacją. Problem motywu i motywacji w perspektywie kulturowo-historycznej*, Edukacja, 2019, 149, 2.
- Gąsiorek P., Zamorska B., *Zmiana działalności młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. Badania interwencyjne w kulturowo-historycznej teorii działalności*, Przegląd Pedagogiczny, 2017, 1.
- Hakkarainen P., *Podejście kulturowo-historyczne do rozwoju samoregulacji u dzieci w zabawie i uczeniu się*, [w:] *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, Agencja Reklamowo-Wydawnicza Art-Studio, Bydgoszcz 2015.
- Jarmużek J., *Uwarunkowania aspiracji edukacyjno-zawodowych człowieka*, Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika, 2018, 36, 2.
- Jarosław M., *Acedia jako zagrożenie duchowe*, Zeszyty Formacji Katechetów, 2020, 2-3.
- Kałużna-Wielobób A., *Typy „marzycielek” wśród kobiet w wieku średnim*, Roczniki Psychologiczne, 2009, 12, 2.
- Kałużna-Wielobób A., *Marzenia a cechy osobowości licealistek i studentek*, Studia Psychologica: Theoria et praxis, 2012, 12, 1.
- Kałużna-Wielobób A., *Marzenia współczesnych kobiet w różnych okresach rozwojowych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2013, 16, 1(61).
- Kant I., *Co to znaczy orientować się w myśleniu?*, Principia, 2012, 2003, 36.
- Kozielecki J., *Smutek spełnionych baśni*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1985.
- Lewandowski R., *“The Best FIFA Football Awards 2020”*, 17.12.2020, https://www.instagram.com/p/CI6X7_KB47P/, [dostęp: 18.12.2020].
- Lindquist S.I., McLean J.P., *Daydreaming and its correlates in an educational environment*, Learning and Individual Differences, 2011, 21, 2.
- Markiewicz K., *Prokrastynacja i prokrastynatorzy. Definicja, etiologia, epidemiologia i terapia*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska – Paedagogia-Psychologia, 2019, 31, 3.
- Pearlman-Avnion S., Harduf R., *Prokrastynacja, perfekcjonizm oraz poczucie umiejscowienia kontroli w kontekście akademickim*, Szkoła Specjalna, 2019, 80.
- Pervin L.A., John O.P., *Osobowość: teoria i badania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Piasecka M., *Otwieranie świata edukacji – w stronę potencjalności*, Podstawy Edukacji, 2009, 2.
- Piasecka M., *Marzenia sprawcze i ponadosobiste w perspektywie badań narracyjnych*, Podstawy Edukacji, 2012, 5.
- Piasecka M., *Marzenia w narracji autobiograficznej. Między porządkiem a chaosem*, Podstawy Edukacji, 2015, 8.
- Piasecka M., *(Geo)poetyka marzenia. Utopia – heterotopia – trzecia przestrzeń*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. IV, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2020.
- Piasecka M., *Topoanaliza autobiograficzno-symboliczna jako metoda badania (nie)dokończonych marzeń*, Studia Edukacyjne, 2020, 56.
- Pietkiewicz I.J., Nęcki S., Bańbura A., Tomalski R., *Maladaptive daydreaming as a new form of behavioral addiction*, Journal of Behavioral Addictions, 2018, 7, 3.
- Schimmenti A., Somer E., Regis M., *Maladaptive daydreaming: Towards a nosological definition*, Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique, 2019, 177, 9.
- Singer J.L., *The inner world of daydreaming*, Harper & Row, New York 1975.
- Skórny Z., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1980.
- Smykowski B., Kleka P., *Skala Spontaniczność-Reaktywność (S-RS): podstawowe założenia i badania*, Polskie Forum Psychologiczne, 2017, 22.

- Stec Ł., *Acedia a poszukiwanie nieokreślonego. Między melancholią, nudą a utopią*, Młoda Humanistyka, 2019, 14, 1.
- Syrek E., *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1986.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Śliwerski B., *Utopia edukacyjnych utopii*, [w:] *Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego*, t. 2 – *Utopia a edukacja*, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Tomasello M., *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Wydawnictwo Copernicus Center Press, Kraków 2015.
- Toulmin S., *The Mozart of Psychology*, The New York Review of Books, 1978, 25, 14.
- Trempała J., *Deregulacja cyklu życia w planach życiowych młodzieży*, Polskie Forum Psychologiczne, 2006, 11, 1.
- Wesoły M., *Platon i Arystoteles w ocenie Kanta*, Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria, 1997, 23, 3.
- Wygotski L., *Wybrane prace psychologiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Выготский Л.С., *Лекции по педологии*, Удмуртский университет, Ижевск 2001.
- Wygotski L.S., *Problem wieku rozwojowego*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2002.
- Zaporożec A., *Psychologia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1955.

ZBYSZKO MELOSİK

ORCID 0000-0002-7802-3152

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

PIĘKNO I ESTETYKA W MATEMATYCE

ABSTRACT. Melosik Zbyszko, *Piękno i estetyka w matematyce* [Beauty and Aesthetics in Mathematics]. Studia Edukacyjne nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 103-112. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.6

The article is devoted to the concept of beauty and aesthetics in mathematics. It first analyses the assumptions of rationality and objectivity of mathematics. In the second part, the article addresses the beauty and aesthetics in mathematical thinking and indicates profound skepticism in their validity. It likewise reconstructs the aesthetic dimension of Einstein's theory. At the end, the author considers his own approach to aesthetics of theory in social sciences.

Key words: mathematics, beauty, aesthetics, rationality

Carl Friedrich Gauss nazwał matematykę „królową nauk”; niekiedy mówi się, że znajduje się ona na „szczyście hierarchii nauk”¹ (uważa się nawet, że „Bóg jest matematykiem”²). Jednocześnie, w powszechnej opinii, nauka ta stanowi, obok fizyki, symbol obiektywizmu naukowego. Uważa się, że odkrycia matematyki są „ostateczne”, niepodważalne, jak również nie są podatne na różnorodne, a tym bardziej sprzeczne ze sobą interpretacje.

Matematyka akademicka wpisuje się więc bez wątpienia w tę tradycję uprawiania zachodniej nauki, u podstaw której znajduje się kategoria racjonalności. Charlotte Bloch ujmuje to w sposób następujący: „Świat uniwersytecki jest generalnie związany z racjonalnością, założeniami metodologicznymi, obiektywnością i logiczną argumentacją”³.

W takim podejściu piękno i estetyka nie mają nic wspólnego z myśleniem naukowym i tworzeniem teorii naukowych. Logicznie też, większość

¹ H.J.M. Bos, *Lectures in the History of Mathematics*, Providence 1993, s. 173.

² Por. np. rozważania M. Livio, *Is God a Mathematician?*, New York 2009, s. 3.

³ C. Bloch, *Passion and Paranoia: Emotions and the Culture of Emotions in Academia*, London – New York 2016, s. 2.

naukowców przyjmuje jakiegokolwiek „preferencje estetyczne jako nieodwołalnie przesyczone emocjami (...)”⁴. Uważa się, że jedynym kryterium akceptacji teorii są dane empiryczne, a Dean K. Simonton napisał: „żaden naukowiec nie odważyłby się na uprawomocnienie teorii na tak irracjonalnej podstawie, jaką jest «piękno»”⁵.

A jednak kryteria estetyczne, w tym kryterium piękna jest często w nauce uznawane. I co ciekawe, większość współczesnych dyskusji dotyczących tych kryteriów w odniesieniu do teorii naukowej odnosi się do nauk ścisłych, szczególnie matematyki i fizyki. I to właśnie piękno oraz estetyka teorii matematycznych będzie przedmiotem moich rozważań w tym artykule.

Na wstępie przywołam tutaj pogląd Jamesa W. McAllistera przytaczającego słowa, które wypowiedział znany matematyk Godfrey Harold Hardy:

wzór wyprowadzony przez matematyka, jak dzieło malarza czy poety musi być piękny; idee, podobnie, jak kolory czy słowa muszą łączyć się ze sobą w harmonijny sposób. Piękno jest pierwszym testem⁶.

Alain Baidou pisze o zdumieniu „ostatecznym pięknem matematyki” – w momencie dokonywania odkrycia⁷. Z kolei Dražen Barković pisze: „matematycy są zachwyceni abstrakcją i wolną od wartości logiką”⁸. Claudi Alsina i Roger B. Nelsen uważają, że większość matematyków dąży do jak najpiękniejszego dowodzenia swoich twierdzeń⁹. Według Bertranda Russella, „matematyka zawiera w sobie nie tylko prawdę, ale najwyższe piękno – piękno zimne i ascetyczne”¹⁰. W odniesieniu do matematyki James W. McAllister wyróżnia takie kryteria estetyczne, jak na przykład prostota czy symetria¹¹. Również wielu matematyków postrzega estetyczność matematyki w kontekście pojęcia prostoty twierdzeń i sposobów dowodzenia¹²; również pojęcie symetrii jest często

⁴ J.W. McAllister, *Beauty and Revolution in Science*, New York 1996, s. 8; poglądy i przywołania J.W. McAllistera i S. Chandrasekhara przedstawiałem wcześniej w książce: Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019.

⁵ Podaję za: J.W. McAllister, *Beauty and Revolution*, s. 13.

⁶ J.W. McAllister, *Truth and Beauty in Scientific Reason*, Synthesis, 1989, 78, s. 28; adres internetowy: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/8123/9_057_017.pdf;sequence=1.

⁷ A. Baidou, *The Praise of Mathematics*, Cambridge 2016, s. 4.

⁸ D. Barković, *Challenges of Interdisciplinary Research*, Interdisciplinary Management Research, 2010, 6, s. 954.

⁹ C. Alsina, R.B. Nelsen, *Charming Proofs: A Journey Into Elegant Mathematics*, printed in U.S., 2010, s. 91.

¹⁰ U. Montano, *Explaining Beauty in Mathematics: An Aesthetic Theory of Mathematics*, Cham 2014, s. 11.

¹¹ J.W. McAllister, *Mathematical beauty and the evolution of the standards of mathematical proof*, [w:] *The Visual Mind II*, red. M. Emmer, Cambridge 2005, s. 15.

¹² N. Sinclair, *Mathematics and Beauty. Aesthetic Approach to Teaching Children*, New York 2006, s. 67.

eksponowane¹³. J.D. Phillips uważa, że „jedną z najbardziej urzekających cech estetycznych matematyki jest jej wyrafinowana prostota (...)”¹⁴. Także według niemieckiego matematyka Hermanna Weyla, podstawą uporządkowania, doskonałości i piękna w matematyce jest symetria. Podobnie ujmuję tę kwestię G.I. Sarantsev, twierdząc, że estetykę matematyki tworzy uporządkowanie, rygor logiczny, prostota, uniwersalność zastosowania, oryginalność, niespodziewane rozwiązanie¹⁵. Dla Davida Ruelle,

piękno w matematyce związane jest z odkrywaniem ukrytej prostoty i złożoności, które współistnieją w bardzo jednoznacznej logicznej strukturze istniejącej w przedmiocie badań¹⁶.

Nathalie Sinclair we własnych doświadczeniach czy przeżyciach estetycznych w tym zakresie ujmuję to w sposób następujący:

drugi sposób dowodzenia przyniósł (...) inny rodzaj satysfakcji estetycznej. Udało mi się przeprowadzić dowodzenie, które było bardziej ogólne i krótsze niż poprzednie, w moim dążeniu do zwięzłości. Odczuwałam także przyjemność z faktu dowodzenia, którego istotą była symetria. Poeta często dąży do zwięzłości, ale także do pewnej struktury organizacyjnej [wiersza] – zwykle poprzez rym i rytm – (...) symetria nadała mojemu dowodzeniu ten właśnie rodzaj struktury¹⁷.

Ron Aharon przedstawia tę kwestię w taki oto sposób: „niemal każdy matematyk zgodzi się, że idea matematyczna jest piękna, jeśli ujawnia jakąś zadziwiającą wewnętrzną strukturę”. Podobnie jest w przypadku poezji: „poczucie piękna w poezji i matematyce wynika z naszej natychmiastowej i podświadomej reakcji na ukrytą strukturę”¹⁸. Jak napisał Godfrey Harold Hardy:

matematyk, podobnie jak malarz czy poeta, jest twórcą wzorów... Idee [matematyczne], podobnie jak kolory czy słowa, muszą łączyć się w harmonijny sposób. Piękno stanowi pierwszy test: brzydka matematyka nie znajdzie sobie miejsca (...) ¹⁹ (Ulianov Montano zadaje jednak pytanie: „jaka jest różnica między piękną i brzydką matematyką?”²⁰).

¹³ Tamże, s. 53.

¹⁴ J.D. Phillips, *Mathematics as an Aesthetic Discipline*, Humanistic Mathematics Network Journal, 1995, Issue 12, s. 18; <https://core.ac.uk/download/pdf/148361107.pdf>.

¹⁵ Por. V.A. Testov, *Beauty in Mathematics: Symmetry and Fractality*, Open Access Book, 2020, s. 2, adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/340946548_Beauty_in_Mathematics_Symmetry_and_Fractality/link/5ea6e74f92851c1a90735fc3/download, s. 2.

¹⁶ D. Ruelle, *The Mathematician's Brain*, Princeton 2007, s. 129.

¹⁷ N. Sinclair, *Mathematics and Beauty*, s. 61.

¹⁸ R. Aharoni, *Mathematics, poetry and beauty*, Journal of Mathematics and the Arts, 2014, 8, 1-2, s. 6.

¹⁹ J.D. Phillips, *Mathematics as an Aesthetic Discipline*, s. 18.

²⁰ U. Montano, *Explaining Beauty*, s. 3.

Nathalie Sinclair pisze o tych problemach w nieco odmienny sposób. Uważa, iż estetyczny wymiar racjonalności matematyki opiera się na „jasności, konsekwencji (...), spójności”. Jest to zupełnie inna estetyka, niż ta, która dominuje w sztuce²¹. Jak już pisano bowiem, większość matematyków ceni „równowagę, harmonię, porządek”²². Le Lionnais rozróżnia między klasycznymi i romantycznymi formami piękna w matematyce. Pierwsza odwołuje się do idei prostoty, regularności i „harmonijnie zaaranżowanych struktur” (mogą je uosabiać figury geometryczne). Z kolei, piękno romantyczne ma związek z „ekscentrycznością”, polegającą na dowodzeniu, które nie ma charakteru bezpośredniego, niekiedy nie przynosi oczekiwanych rezultatów, ale ostatecznie pomaga w odnalezieniu właściwego rozwiązania²³.

Wskaźniki piękna i kryteriów estetycznych przestają jednak oczywiście „działać” w sytuacji, kiedy teoria, twierdzenia lub wyniki badań nie spełniają kryterium prawdziwości²⁴ (nie mają przecież wówczas sensu). James McAllister uważa, że poczucie estetyczności czy piękna przetrwa jedynie w sytuacji, gdy teoria lub odkrycie odniosą „empiryczny sukces”²⁵. „Mówi się, że dowodzenie jest piękne, gdy ujawnia nam tajemnicę twierdzenia, uzmysławia nam nieuchronność twierdzenia, które jest dowodzone”²⁶. Można w tym miejscu odwołać się do jednej z „odwiecznych” tez, iż piękno jest atrybutem prawdy. Znakomicie ujął to Robbert Dijkgraaf, amerykański matematyk i fizyk, który stwierdził: „piękno równań matematycznych jest w sposób oczywisty związane z ich władzą skutecznego uchwycenia prawdy (...)”²⁷. Jednakże, aby raz jeszcze odwołać się do Jamesa W. McAllistera, uważa, że w przypadku odmiennych teorii, które przy zastosowaniu obiektywnych standardów są jednakowo uprawomocnione (w odniesieniu do jakiegoś problemu badawczego), wybór jednej z nich opiera się na wskaźnikach estetycznych, związanych z poczuciem piękna. Kiedy „rywalizujące teorie wydają się być jednakowo prawdziwe”, to wówczas wybiera się „tę najpiękniejszą”²⁸.

Podobny sposób rozumowania, chociaż umieszczony w innym kontekście, prezentuje Robert P. Crease – na przykładzie równań. Rozpoczyna on od

²¹ N. Sinclair, *Mathematics and Beauty*, s. 144.

²² Tamże, s. 145.

²³ U. Montano, *Explaining Beauty*, s. XIV.

²⁴ J.W. McAllister, *Truth and Beauty*, s. 39.

²⁵ J.W. McAllister, *Beauty and Revolution*, s. 66.

²⁶ G.-C. Rota, *The Phenomenology of Mathematical Beauty*, May, 1997, 111, 2, Proof and Progress in Mathematics; korzystano ze zmienionej wersji internetowej zamieszczonej pod adresem: http://www.liceogiulioesare.it/public/documenti/Rota_Phenomenology_Mathematical_Beauty.pdf, s. 13.

²⁷ R. Dijkgraaf, *Truth and Beauty. The Role of Aesthetics in Mathematics and Physics*, Architectural Design, September 2019, 89(5), s. 23.

²⁸ J. McAllister, *Truth and Beauty*, s. 30.

stwierdzenia, iż kilka równań uzyskało „status gwiazd”, a to dlatego, że są powszechnie rozpoznawalne, ze względu na swoją formę. Natomiast piękno, według tego autora, znajduje się w tych równaniach, które mają największe znaczenie²⁹. Stwierdza on, że piękno nie może odnosić się do „elegancji” wizualnej wzorów, ale do głębi, którą posiadają, do zdolności wyjaśniania fenomenów i zjawisk oraz roli w rozwoju dyscypliny³⁰. Podobnie jak wielu innych matematyków, za jedno z najpiękniejszych w historii uważa on równanie Eulera $1 + e^{i\pi} = 0$ – właśnie z uwagi na swoją głębię. Przytacza przekonanie brytyjskiego matematyka Keitha Devlina, iż równanie to stanowi „matematyczną analogię do obrazu Mona Lisa Leonarda da Vinci lub statui Dawida Michała Anioła”. Z kolei, amerykański fizyk i matematyk Paul Nahin określił je mianem „złotego standardu piękna matematycznego”³¹. Według Roberta Crease’a, równanie Eulera $1 + e^{i\pi} = 0$ stworzyło podstawy pod nową conceptualizację matematyki jako nauki – i stąd jej piękno³².

Oczywiste jest również i to, że nie każdy potrafi dostrzec piękno czy estetyczność wzorów, twierdzeń lub dowodów matematycznych. W tym kontekście podważa się niekiedy prostotę jako kryterium estetycznego. „Piękno jakiegoś matematycznego fragmentu jest często wiązane ze skrótownością twierdzenia lub dowodzenia (...) Wiele pięknych argumentacji jest rozwlekłych (...)”. Stąd, to posiadanie wiedzy matematycznej jest warunkiem wstępnym zrozumienia matematyki. Przy tym „dowodzenie jest uznawane za piękne jedynie przez takie osoby, które są świadome uprzednich, nieporadnych dowodzeń”³³.

Podobnie problem ten ujmuje Gian-Carlo Rota, pisząc, iż mimo że „większość dowodzeń jest długich i wymaga posiadania rozległej wiedzy”, to nieustannie eksponuje się „taki sposób [ujmowania] matematycznego piękna, jak gdyby stanowiły one (...) nagły błysk po wymianie żarówki”³⁴. I kontynuuje dalej:

Niekiedy twierdzenie jest prezentowane jako „klejnot koronny” w kontekście teorii. Jednakże kiedy twierdzenia matematyczne z odmiennych przestrzeni są nawleczone razem i prezentowane jako „sznur pereł”, to mogą być docenione jedynie przez tych, którzy już wcześniej je znali³⁵.

²⁹ R.P. Crease, *The Beauty of Equations*, Proceedings of Bridges 2013: Mathematics, Music, Art, Architecture, Culture, adres internetowy: <https://archive.bridgesmathart.org/2013/bridges2013-19.pdf>, s. 19.

³⁰ Tamże, s. 20-22.

³¹ Tamże, s. 23.

³² Tamże.

³³ G.-C. Rota, *The Phenomenology*, s. 10.

³⁴ Tamże, s. 11.

³⁵ Tamże.

Taki sposób myślenia koreluje z poglądami znanego izraelskiego matematyka Doron Zeilbergera, który w przemówieniu z okazji dziewięćdziesięciolecia urodzin amerykańskiego matematyka i filozofa Reubena Hersha całkowicie zakwestionował tezę, iż to prostota wzoru lub dowodzenia stanowi źródło piękna w matematyce. Oto, przytoczył on wyniki eksperymentu, w którym poproszono piętnastu matematyków o klasyfikację sześćdziesięciu słynnych równań według tego kryterium, jakim jest „piękno”. Za najpiękniejszy uznano wzór stworzony przez jednego z najwybitniejszych matematyków i fizyków ze wszystkich, wspomnianego już Leonharda Eulera (autora przełomowych odkryć odnoszących się między innymi do rachunku różniczkowego i całkowego oraz teorii grafów). Jak już podano wyżej, wzór ten ma następującą postać: $1 + e^{i\pi} = 0$. Z kolei, za „najbrzydszy” uznano ten, który stworzył genialny indyjski matematyk Srinivasa Ramanujan: $1\pi = 2\sqrt{2} \sum_{k=0}^{\infty} (1103 + 26390k) (1/4)^k (1/2)^k (3/4)^k k! 3 \cdot 1994k + 2$. Nie będę nawet próbował wnikać w istotę oraz wkład tych wzorów w rozwój matematyki (artykuł ten pisany jest przez humanistę, głównie dla humanistów). Doron Zeilberger stwierdził z przekonaniem i sarkazmem, iż „w oczach Boga» formuła Ramanujana jest piękniejsza niż Eulera”, która jest wręcz „trywialna” w porównaniu z głębią i bogactwem możliwości, jakie daje skomplikowany pierwszy wzór³⁶.

Oczywiście, nie wszyscy akceptują ideę piękna i estetyki w matematyce. Twierdzi się, że szacowania w zakresie piękna są subiektywne, co oznacza, że są „niekompatybilne z normami racjonalności”, które leżą u podstaw matematyki³⁶. Kryteria piękna i brzydoty pozostają w sprzeczności z kryteriami logicznymi i empirycznymi³⁷. Zauważa się, że obiektywizm i racjonalność to pojęcia fundamentalne dla matematyki, jej sposobów dowodzenia i budowania teorii. Cel stanowi uzyskanie „czystej” wiedzy, która jest uniwersalnie weryfikowalna i nie może być podatna na żadne „subiektywne interpretacje”, w żadnym kontekście psychologicznym (nie mówiąc już o politycznym)³⁸. Matematyka jest więc neutralna.

Z kolei Gian-Carlo Rota pisze krytycznie:

Po pierwsze, rzadko występuje zgoda co do tego, które twierdzenia lub dowodzenia są piękne. Po drugie, celem badań matematycznych rzadko jest poszukiwanie piękna. Istotą matematyki jest rozwiązywanie problemów i tworzenie nowych teorii, a nie wytwarzanie pięknych twierdzeń lub dowodzeń³⁹.

³⁶ D. Zeilberger, *What is Mathematics and What Should be*, Dedicated to Reuben Hersh on his 90th birthday, tekst umieszczony pod adresem internetowym: <https://arxiv.org/pdf/1704.05560.pdf>, s. 8-9.

³⁷ U. Montano, *Explaining Beauty*, s. 15.

³⁸ Tamże, s. 16.

³⁹ Por. rozważania: N. Sinclair, *Mathematics and Beauty*, s. 142.

Warto jednak dodać, że kategoria piękna i estetyki dotycząca matematyki znalazła swoje miejsce w analizach metod kształcenia w zakresie tego przedmiotu. W odniesieniu do uczenia się matematyki, Leslie Dietiker stwierdza, iż

wbrew powszechnie przyjętemu założeniu, że uprawianie matematyki stanowi stricte racjonalną aktywność, to [w rzeczywistości] doświadczenia matematyczne mogą mieć charakter transformatywny, pełen nieodpartych impulsów i antycypacji⁴⁰.

Przechodzenie od jednego do drugiego etapu w abstrakcyjnym rozumowaniu może być oparte na pewnym płynnym i przewidywalnym rytmie, o charakterze wręcz narracyjnym⁴¹. Jak pisze Arezoo Islam, istotą nauczania matematyki powinno być rozwijanie „wrażliwości na piękno matematyki” oraz „estetyczny wymiar tej dyscypliny”⁴². Należy przekonać dzieci, że matematyka nie polega na „zimnym” i „pozbawionym emocji poszukiwaniu prawdy”; przeciwnie, matematyczne dowodzenia mogą być pełne „piękna” i „elegancji”⁴³.

Warto dodać, że podobna w swojej istocie dyskusja ma miejsce w odniesieniu do piękna i estetyki w fizyce, w której zresztą matematyka ma ogromne zastosowanie. Eugene Wigner pisał o „cudzie zastosowania języka matematyki do formułowania praw fizyki”⁴⁴, z kolei Albert Einstein stwierdził: „jak to jest możliwe, że matematyka, która jest wytworem ludzkiego umysłu niezależnym od doświadczenia w tak doskonały sposób dopasowuje się do (...) fizycznej rzeczywistości?”⁴⁵. I w centrum dyskusji w fizyce znajduje się właśnie teoria Einsteina. Holenderski fizyk Hendrik Antoon Lorentz pisał o niej w następujący sposób: „Teoria względności ma najwyższy stopień jakości estetycznej: każdy miłośnik piękna musi życzyć sobie, aby była prawdziwa”⁴⁶. Prawda i piękno w teorii Einsteina współlistnieją ze sobą. To pierwsze pojęcie odnosi się w przypadku odkryć Alberta Einsteina do „zewnętrznych faktów, a to drugie do «naturalności» i «logicznej prostoty» pojęć i ich wzajemnych związków, co wszystko razem konstituuje podstawowe zasady teorii”⁴⁷. Można tutaj przytoczyć również, odnoszące się do teorii względności, przekonanie Paula Diraca, iż jej „wielkie piękno” jest bardziej znaczące, niż potwierdzające ją „dowody

⁴⁰ G.-C. Rota, *The Phenomenology*, s. 9.

⁴¹ L. Dietiker, *What Mathematics Education Can Learn from Art: The Assumptions, Values, and Vision of Mathematics Education*, *Journal of Education*, 2015, 195, 1, s. 3.

⁴² Tamże, s. 5.

⁴³ W. Higginson, *Foreward*, w: N. Sinclair, *Mathematics and Beauty*, s. VIII.

⁴⁴ Tamże, s. 8.

⁴⁵ A. Islam, *A match not made in heaven: on the applicability of mathematics in physics*, *Synthese*, 2017, 194(12), s. 4940.

⁴⁶ M. Livio, *Is God a Mathematician?*, s. 1.

⁴⁷ J. McAllister, *Truth and Beauty*, s. 28.

empiryczne”⁴⁸. Z kolei, laureat Nagrody Nobla w dziedzinie fizyki Subrahmanyan Chandrasekhar przytacza słowa Ludwiga E. Boltzmanna, który pisze o „formalnej elegancji” niektórych wzorów fizycznych⁴⁹. Również i on uważa, że teoria względności Einsteina odwołuje się do naszych zmysłów estetycznych i uznawana jest za piękną⁵⁰ (sam Einstein był przekonany, że nie można uciec od „magii” jego teorii⁵¹). Z drugiej strony, laureat Nagrody Nobla w fizyce Steven Weinberg stwierdził: „fizyk, który twierdzi, że teoria jest piękna nie wyraża tego samego, co oznacza stwierdzenie, iż obraz, utwór muzyczny czy poetycki jest piękny”⁵². Zapewne ma to związek z faktem, iż fizyczne „abstrakcje” stanowią odkrycie realnie istniejących prawidłowości. Jak napisał Alain Hache: „piękno fizyki związane jest z jej zdolnością do redukcji bardzo złożonych zjawisk do kilku prostych zasad i równań”⁵³.

Z kolei Cain S. Todd pisze: „Wielu przyrodników i matematyków zdaje się zakładać, że teorie i dowodzenia są piękne, ponieważ w sposób odpowiedni opisują bądź odzwierciedlają piękno świata”⁵⁴. Można tutaj przywołać piękne słowa Henri Poincarégo:

Naukowiec nie bada natury, ponieważ jest to użyteczne; bada ją, ponieważ zachwyci się nią, a zachwyci się nią, ponieważ jest ona piękna... to właśnie intelektualne piękno czyni inteligencję nieuniknioną i silną⁵⁵.

W wielu przypadkach teorie są uważane za estetyczne, kiedy sprawdzają się empirycznie. W odniesieniu do „pięknej teorii”, brytyjski fizyk-teoretyk Paul Dirac stwierdził: „Jeśli ta teoria jest rzeczywiście piękna, to z pewnością będzie stanowiła odpowiedni model dla ważnych zjawisk fizycznych”, które realnie istnieją w przyrodzie⁵⁶.

Co ciekawe, niemal cała współczesna dyskusja dotycząca piękna i estetyki teorii naukowej odnosi się do nauk ścisłych, szczególnie matematyki i fizyki. Trudno znaleźć w literaturze naukowej odniesienia do piękna czy estetyczności teorii socjologicznej, psychologicznej, czy teorii historycznej (choć, oczywiście, w ramach filozofii trwa niekończąca się dyskusja na temat

⁴⁸ Tamże, s. 29.

⁴⁹ Podaję za: J.W. McAllister, *Beauty and Revolution*, s. 15.

⁵⁰ S. Chandrasekhar, *Truth and Beauty. Aesthetics and Motivations in Science*, Chicago 1987, s. 76.

⁵¹ Tamże, s. 82.

⁵² Tamże, s. 76.

⁵³ U. Montano, *Explaining Beauty*, s. 17.

⁵⁴ A. Hache, *Physics of Hockey*, Baltimore 2002, s. IX.

⁵⁵ C.S. Todd, *Unmasking the Truth Beneath the Beauty: Why the Supposed Aesthetic Judgements Made in Science May Not Be Aesthetic at All*, *International Studies in the Philosophy of Science*, 2008, 22, 1, s. 62.

⁵⁶ Podaję za: M. Girod, C. Rau, A. Schepige, *Appreciating the Beauty of Science Ideas: Teaching for Aesthetic Understanding*, *Science Education*, 2003, 87, s. 575.

istoty i kryteriów piękna zarówno w odniesieniu do pojęć, jak i rzeczywistości). Nietrudno zauważyć, że kategoria piękna w badaniach naukowych występuje także w naukach społecznych i humanistycznych, ale jako przedmiot badań, a nie kryterium odnoszące się do teorii. Dotyczy na przykład postrzegania piękna (także twarzy lub ciała) – w psychologii, piękna poezji – w polonistyce, czy na przykład rekonstrukcji historycznej ewolucji piękna w sztuce (z kolei na przykład w biologii pisze się teksty na temat darwinowskiej teorii piękna⁵⁷, czy o pięknie roślin itp.⁵⁸). Nie pisze się natomiast – powtórzę zatem – o „pięknych teoriach” w dziedzinie nauk społecznych czy humanistycznych. Pewnym wyjątkiem jest tutaj prawo, gdzie można znaleźć wiele tekstów poświęconych „pięknemu prawu”, czy „estetyce prawa”, choć zwykle w kontekście filozoficznym⁵⁹. Osobiście jako socjolog edukacji mogę potwierdzić, iż niektóre ze znanych mi teorii wywoływały u mnie odczucie „estetycznej elegancji” w trakcie prowadzonych przeze mnie analiz i rozważań. Odczucie to wynikało z ujmującej prostoty tych teorii, która pozwalała – z wykorzystaniem bardzo żywotnych intelektualnie pojęć i kategorii – na zrozumienie/opisanie bardzo niekiedy skomplikowanych procesów czy zjawisk społecznych. Myślę tutaj na przykład o teoriach Talcotta Parsonsa, Pierre’a Bourdieu, czy Michaela Foucaulta. Z pewnością, odkrywanie przy tym rzeczywistości, myślenie oraz tworzenie w naukach społecznych i humanistycznych może także dostarczać przeżyć estetycznych, w tym również doznawania poczucia piękna.

BIBLIOGRAFIA

- Aharoni R., *Mathematics, poetry and beauty*, Journal of Mathematics and the Arts, 2014, 8, 1-2.
- Alsina C., Nelsen R.B., *Charming Proofs: A Journey Into Elegant Mathematics*, printed in U.S., 2010.
- Baidou A., *The Praise of Mathematics*, Cambridge 2016.
- Barković D., *Challenges of Interdisciplinary Research*, Interdisciplinary Management Research, 2010, 6.
- Bloch C., *Passion and Paranoia: Emotions and the Culture of Emotions in Academia*, London – New York 2016.
- Bos H.J.M., *Lectures in the History of Mathematics*, Providence 1993.
- Chandrasekhar S., *Truth and Beauty. Aesthetics and Motivations in Science*, Chicago 1987.

⁵⁷ A. Stakhov, *The Mathematics of Harmony: From Euclid to Contemporary Mathematics and Computer*, Singapore 2009, s. 615-616.

⁵⁸ D. Dutton, *A Darwinian Theory of Beauty*, Philosophy and Literature, October 2014, 38, 1A.

⁵⁹ J. Dong, *Study on the formal beauty of plants in interior design*, Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 206 2018 International Conference on Advances in Social Sciences and Sustainable Development, ASSSD 2018, adres internetowy: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/asssd-18/25894466>

- Crease R.P., *The Beauty of Equations*, Proceedings of Bridges 2013: Mathematics, Music, Art, Architecture, Culture, adres internetowy: <https://archive.bridgesmathart.org/2013/bridges2013-19.pdf>
- Dietiker L., *What Mathematics Education Can Learn from Art: The Assumptions, Values, and Vision of Mathematics Education*, Journal of Education, 2015, 195, 1.
- Dijkgraaf R., *Truth and Beauty. The Role of Aesthetics in Mathematics and Physics*, Architectural Design, September 2019, 89(5).
- Dong J., *Study on the formal beauty of plants in interior design*, Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 206 2018 International Conference on Advances in Social Sciences and Sustainable Development, ASSSD 2018, adres internetowy: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/asssd-18/25894466>
- Dutton D., *A Darwinian Theory of Beauty*, Philosophy and Literature, October 2014, 38, 1A.
- Gearey A., *Law and Aesthetics*, Oxford 2001.
- Girod M., Rau C., Schepige A., *Appreciating the Beauty of Science Ideas: Teaching for Aesthetic Understanding*, Science Education, 2003, 87.
- Hache A., *Physics of Hockey*, Baltimore 2002.
- Islam A., *A match not made in heaven: on the applicability of mathematics in physics*, Synthese, 2017, 194(12).
- Livio M., *Is God a Mathematician?*, New York 2009.
- Manderson D., *Songs without Music: Aesthetic Dimensions of Law and Justice*, Berkeley 2000.
- McAllister J.W., *Beauty and Revolution in Science*, New York 1996.
- McAllister J.W., *Mathematical beauty and the evolution of the standards of mathematical proof*, [w:] *The Visual Mind II*, red. M. Emmer, Cambridge 2005.
- McAllister J.W., *Truth and Beauty in Scientific Reason*, Synthesis, 1989, 78; adres internetowy: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/8123/9_057_017.pdf;sequence=1.
- Melosik Z., *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019.
- Montano U., *Explaining Beauty in Mathematics: An Aesthetic Theory of Mathematics*, Cham 2014.
- Phillips J.D., *Mathematics as an Aesthetic Discipline*, Humanistic Mathematics Network Journal, 1995, Issue 12; <https://core.ac.uk/download/pdf/148361107.pdf>.
- Rota G.-C., *The Phenomenology of Mathematical Beauty*, May, 1997, 111, 2, Proof and Progress in Mathematics; korzystano ze zmienionej wersji internetowej zamieszczonej pod adresem: http://www.liceogiulioesare.it/public/documenti/Rota_Phenomenology_Mathematical_Beauty.pdf
- Ruelle D., *The Mathematician's Brain*, Princeton 2007.
- Sinclair N., *Mathematics and Beauty. Aesthetic Approach to Teaching Children*, New York 2006.
- Stakhov A., *The Mathematics of Harmony: From Euclid to Contemporary Mathematics and Computer*, Singapore 2009.
- Testov V.A., *Beauty in Mathematics: Symmetry and Fractality*, Open Access Book, 2020; adres internetowy: https://www.researchgate.net/publication/340946548_Beauty_in_Mathematics_Symmetry_and_Fractality/link/5ea6e74f92851c1a90735fc3/download
- Todd C.S., *Unmasking the Truth Beneath the Beauty: Why the Supposed Aesthetic Judgements Made in Science May Not Be Aesthetic at All*, International Studies in the Philosophy of Science, 2008, 22, 1.
- Zeilberger D., *What is Mathematics and What Should be*, Dedicated to Reuben Hersh on his 90th birthday, tekst umieszczony pod adresem internetowym: <https://arxiv.org/pdf/1704.05560.pdf>

GRZEGORZ KARWASZ

ORCID 0000-0001-7090-3123

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

STRATEGIE DYDAKTYKI KOGNITYWISTYCZNEJ: HYPER-KONSTRUKTYWIZM I NEO-REALIZM. PODSTAWY TEORETYCZNE

ABSTRACT. Karwasz Grzegorz, *Strategie dydaktyki kognitywistycznej: hyper-konstruktywizm i neo-realizm. Podstawy teoretyczne* [Strategies of Cognitivist Pedagogy: Hyper-Constructivism and Neo-Realism. Theoretical Foundations]. Studia Edukacyjne nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 113-134. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.7

While the term “cognitivist pedagogy” appeared already in Polish literature, “cognitivist didactics” is addressed mainly by foreign authors. We define principles and methods of innovative didactics based on constructivist and cognitivist theories. The two main paradigms of such didactics consist in constructing the knowledge (and competences) of pupils (listeners, students) in an interactive narration and in using real didactic objects, preferably pulled out of a pocket. We call these concepts hyper-constructivism and neo-realism.

Key words: cognitivism, constructivism, interactive didactics

Potrzeba nowej dydaktyki

Pojawienie się Internetu zaledwie dwadzieścia lat temu¹ zmieniło zasadniczo dostęp do wiedzy: już nie tygodniowe poszukiwania w setkach tomów abstraktów na półkach w bibliotekach, ale ułamek sekundy – o ile udało się w Google’u napisać właściwy wyraz, a autor publikacji zadbał o właściwe jej pozycjonowanie. Problemem staje się nie uzyskanie informacji, ale pozbycie

¹ W 1999 roku zaledwie połowa nauczycieli i szkół w USA dysponowała dostępem do Internetu (B. Smerdon i in., *Teachers' Tools for the 21st Century: A Report on Teachers' Use of Technology*, National Center for Education Statistics, September 2000, s. 14). Przypomnijmy, że w Polsce w 1996 roku toczyła się publiczna debata na temat odpłatności dostępu do Internetu dla wyższych uczelni; Internet nie był dostępny dla osób prywatnych.

się tej niechcianej. Jeszcze większym problemem staje się właściwa i sprawna ocena, przesiewanie i porządkowanie informacji w umyśle człowieka². Już nie działania w świecie materialnym – produktów rolniczych, rzemieślniczych, czy przemysłowych – stanowią pożądaną umiejętność, ale wytwarzanie, magazynowanie, sprzedawanie (i utylizacja) zasobów komputerowych, czyli wirtualnych. Giganci „przemysłu” informacyjnego zaczynają wyprzedzać gigantów przemysłu samochodowego, stocznioowego, a nawet elektronicznego.

Jak pisze Andrzej Ćwikliński:

Przyszło nam żyć na przełomie dwóch etapów cywilizacyjnego rozwoju ludzkości: przemijającego, związanego z erą przemysłową, oraz informacyjnego, którego burzliwy rozwój możemy obserwować na przełomie wieków. Stąd pojawia się potrzeba podjęcia nowego wyzwania, którym jest przygotowanie ludzi do radzenia sobie w nowej rzeczywistości, tj. w społeczeństwie wiedzy³.

Ta wszech-dostępność informacji pozwala też na zupełnie nową dydaktykę – skuteczną, szybką, trwałą i przyjemną (czyli taką, o jakiej pisał Komeński⁴). Wszystkie informacje możemy znaleźć w Internecie – eksperymenty fizyczne, teksty lektur i ich streszczenia, rozwiązania zadań z algebry dla studentów i tym podobne. Wszystko zobrazowane jest nieprzeliczalnymi zasobami multimediów – różnego rodzaju, w różnych formach, różnego przeznaczenia⁵. Wydaje się, że nauczyciel staje się niepotrzebny. Wydaje się, bo to właśnie nauczyciel w pierwszej kolejności powinien dostosować sposoby nauczania do zmieniającej się sytuacji nie tylko percepcji ucznia, ale całości zmian kulturowych w środowisku otaczającym szkołę. Zadaniem nauczyciela staje się nie sam przekaz wiedzy, ale kierowanie *procesem* zdobywania wiedzy przez uczniów – procesem w dużej mierze autonomicznym. Stanisław Dylak zwraca uwagę na zasadniczą trudność, jaką ta zmiana roli sprawia nauczycielom:

² Jan Komeński w *Wielkiej dydaktyce* tak pisał o konieczności przesiewania wiedzy: „Ułatwimy przeto zadanie szkołom, jeśli skracać będziemy treść nauki, co nastąpi, jeśli pomijać będziemy: I. to, co bezużyteczne, II. to, co obce, III. to, co jest zbyt drobiazgowo”; J.A. Komenský, *Wielka dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, przekł. H. Wernic, Warszawa 1883, s. 143.

³ A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005, s. 95.

⁴ „1. Zamierzamy teraz powyższe rozproszone uwagi, tyżące się nauczania zgodnego z wymaganiami dydaktyki, nauk, języków, moralności i pobożności, razem przestawić dla łatwiejszego ich zastosowania. Mówię z naciskiem według wymagania dydaktyki, t. z. łatwo, gruntownie i szybko”; J.A. Komenský, *Wielka dydaktyka*, s. 143.

⁵ Zob. np. G. Karwasz, *Czy media w dydaktyce są potrzebne?* [w]: *Media w edukacji, kulturze i zmianie społecznej – odniesienia kognitywne*, Księga jubileuszowa poświęcona profesorowi Bronisławowi Siemienieckiemu w 60. rocznicę urodzin, red. S. Juszczak, Toruń 2010, s. 167-172.

Nauczyciel zawsze był mandatariuszem wiedzy dla uczniów. I to stało się obecnie bodaj największym obciążaniem tej profesji. Przekonanie o przekazywaniu wiedzy jako głównym zadaniu nauczyciela nie przystaje już do dzisiejszych realiów, w których problemem nie jest brak informacji, tylko jej nadmiar. W takiej sytuacji przekazywanie wiedzy przestało być najważniejszym zadaniem nauczyciela. Co więcej – przekazywanie wiedzy jest sprzeczne z konstruktywistyczną interpretacją samej wiedzy. Ta bowiem – w ujęciu konstruktywistycznym rozumiana jako system twierdzeń o rzeczywistości zbudowany w toku własnej aktywności poznawczej z uwzględnieniem już posiadanej wiedzy, sądów, przekonań, intuicji i emocji – trudna jest do przekazania. Podobnie jak doświadczenia osobiste, których nie można przekazać komuś, zaś można tylko o nich opowiadać i organizować sytuacje inicjujące określone doświadczenia⁶.

Cytując ponownie Andrzeja Ćwiklińskiego:

Konwencjonalne procesy uczenia się nie odpowiadają potrzebom nowej cywilizacji. Informacja stała się warunkiem naszego przetrwania, ponieważ umożliwia konieczną wymianę między nami a naszym środowiskiem⁷.

Natłok informacji stwarza podstawowe problemy z jej uporządkowaniem. Łatwo zebrana informacja trafia w ogromnych ilościach również do podręczników szkolnych, mnożą się tabele, „bryki”, poradniki, kompendia, atlasy i tym podobne. Podręczniki szkolne, szczególnie w Polsce, są przeładowane drobiazgowymi informacjami nie stanowiącymi całościowej *konstrukcji* (ryc. 1a). Łatwość dostępu do informacji nie przekłada się na wyniki maturalne ani na wiedzę studentów na poziomie szkoły średniej. Nie tylko w dziedzinie fizyki, ale również historii (nawet lokalnej), geografii, biologii studenci mają braki obejmujące większość materiału szkolnego. Wymownym świadectwem jest zarówno procent zdawalności matury, z matematyki na poziomie 30%, jak i szczegółowe jej wyniki, na przykład z fizyki⁸, przypominające rozkład Poissona, czyli zdarzeń rzadkich (ryc. 1b).

Zadaniem dydaktyki staje się więc formułowanie *podstawy programowej*, jednak nie tej formalnej, ministerialnej, ale minimum wiedzy, jaką absolwent liceum winien sprawnie operować. W dziedzinie fizyki jest to prawo swobodnego spadku Galileusza, pojęcie energii i równoważność Einsteina (zresztą $E = mc^2$ było tytułem polskiego filmu). Dysponując tą podstawą, można na niej budować dalszą *operatywną* naukowo i *praktycznie* wiedzę. Naukowo – aby zrozumieć, że w spadku swobodnym następuje zamiana energii potencjalnej w kinetyczną, a praktycznie – aby zaakceptować energetykę jądrową, w której korzystamy z równoważności masy i energii.

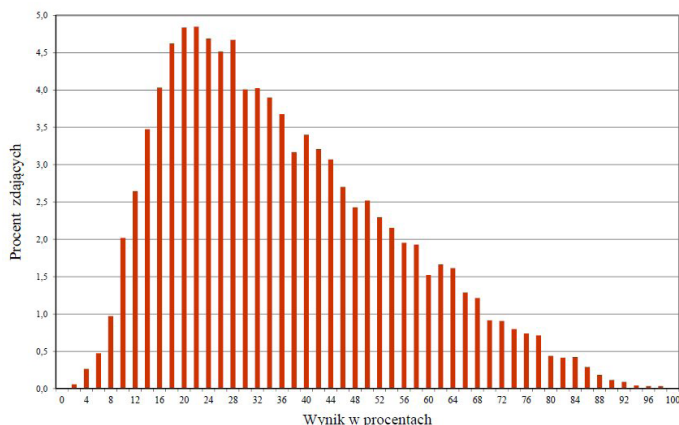
⁶ S. Dylak, „*Nasze szkolne credo...*”, [w:] *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, red. S. Dylak, Poznań, 2013, s. 7.

⁷ A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji*, s. 109.

⁸ J. Brojan, S. Sawicki, S. Sapanowski, *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2014. Fizyka i astronomia*, Warszawa 2014, s. 5.

Tabela. Hipsometria kontynentów: powierzchnia kontynentów w przedziałach wysokości (w %) oraz średnia wysokość kontynentów (w m n.p.m.)

Wysokość w m n.p.m.	Europa	Azja	Afryka	Ameryka Północna	Ameryka Południowa	Australia i Oceania	Antarktyda
powyżej 5000	0,0	2,6	0,0	0,5	1,1	0,0	0,1
3000–5000	0,1	3,9	0,2	0,1	3,9	0,2	2,5
2000–3000	0,6	6,0	1,5	10,1	3,4	0,7	56,9
1000–2000	4,4	17,5	20,2	16,5	6,2	2,4	28,7
500–1000	10,9	21,2	28,6	17,4	16,9	13,0	5,2
300–500	10,0	15,6	27,0	22,6	19,5	29,5	0,2
0–300	72,6	32,1	22,4	32,8	49,0	54,0	6,4
poniżej 0	1,4	1,1	0,1	0,0	0,0	0,2	0,0
Średnia wysokość w m n.p.m.	292	987	657	781	655	330	2030



Ryc. 1a. Przykład z podręcznika geografii do 8 klasy szkoły podstawowej dotyczący hipsometrii kontynentów. Szczegółowość danych zawartych w tabeli nie pozwala na ich porządkującą analizę. Znacznie czytelniejszy byłby wykres słupkowy lub po prostu mapa fizyczna kontynentów

Ryc. 1b. Rozkład wyników matury z fizyki w roku 2014 – poziom podstawowy przypominający rozkład Poissona, czyli rozkład zdarzeń mało prawdopodobnych: zdanie matury z fizyki to spory „łut szczęścia”. Rozkład wyników na poziomie rozszerzonym jest gaussowski, czyli normalny. Innymi słowy, nauczanie fizyki jest adresowane do wybrańców, a nie do wszystkich. A to już poważnie narusza przydatność przedmiotu jako ogólnie dostępnego

(źródło: J. Brojan, S. Sawicki, S. Sapanowski, *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2014. Fizyka i astronomia*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2014)

Wszechobecność informacji, i to nie tylko w Internecie, ale również w telewizjach dydaktycznych, dyskusjach rówieśników na podwórku i tym po-

dobnych, stwarza możliwość nowej dydaktyki, w której nie musimy nawet korzystać z Internetu: wystarczy wiedza w grupie klasowej (wykładowej, seminaryjnej). Grupa szkolna, pozornie samodzielnie (ale pod ścisłą i rozsądną kontrolą nauczyciela), staje się podmiotem konstruującym własną wiedzę. Metodologię tę nazywamy nad-konstruktywizmem.

Hyper-konstruktywizm

Za prazródło wyjściowe do tej nowej dydaktyki można przyjąć *konstruktywizm* – i to nawet w ujęciu społecznym⁹: wiedza jest uzgadniana w określonej grupie społecznej. Ale w odróżnieniu od ujęcia Bergera i Luckmanna, nie dopuszczamy relatywizmu wyniku: prawo Newtona, do którego musi doprowadzić proces uzgadniania w grupie klasowej/studenckiej, winno mieć, ostatecznie, właściwe sformułowanie.

Celem działania dydaktycznego jest wytworzenie w umyśle ucznia określonej *koncepcji* (dokonania kategoryzacji, jak to nazywa Jerome Bruner): zrozumienia pojęcia, procesu, równania, zjawiska. Jak podkreśla Bruner ze współpracownikami¹⁰, kategoryzacja umożliwia dokonanie uproszczenia złożonego środowiska¹¹. Kategoryzacja zmniejsza również konieczność stałego, szczegółowego uczenia się: raz skonstruowana koncepcja staje się bazą do kolejnego kroku poznawczego.

W koncepcji hyper-konstruktywistycznej wiedzę konstruujemy w klasie, w swobodnej (pozwornie) dyskusji, w której uczniowie/studenci swobodnie formułują własne zdanie, zapisują je, swobodnie i demokratycznie (uczestniczą wszyscy) dyskutują, a później, po zakończonej dyskusji – oceniają sformułowane opinie i protokołują wnioski (nieco podobnie, jak w klasycznej burzy mózgów). Istotny w procesie *uzgadniania* wiedzy jest udział wszystkich członków powołanej *ad hoc* społeczności – bez przypisywania *a priori* podziału ról („a Waldek to się zna na technice”). Pedagogiczny cel – przyzwyczajanie do samodzielności (i odpowiedzialności¹²) – jest dla wytworzenia kompetencji społecznych znacznie ważniejszy, aniżeli szczątkowa wiedza, jak to przysłowiowe prawo Newtona. Andrzej Ćwikliński pisze:

⁹ P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przekł. J. Niżnik, Warszawa 2010.

¹⁰ J.S. Bruner, J.J. Goodnow, G.A. Austin, *A Study of Thinking*, New Brunswick – New York 1986, s. 12.

¹¹ „By categorizing as equivalent discriminably different events, the organism reduces the complexity of its environment” (Tamże).

¹² Zob. G. Karwasz, *Między neorealizmem a hyper-konstruktywizmem – strategie dydaktyczne dla XXI wieku*, [w:] *Awangarda w szkolnej i pozaszkolnej edukacji*, Problemy Wczesnej Edukacji, 2011, 3(15), s. 8-30.

Dzisiaj coraz częściej przyjmuje się, iż samodzielność jest właściwością wykształconą podczas czynności działań poznawczych, a samodzielność w myśleniu i działaniu człowieka charakteryzuje się określonym stopniem niezależności od warunków zewnętrznych i wewnętrznych oraz umiejętnością wychodzenia poza znane schematy myślenia i działania¹³.

W odróżnieniu jednak od konstruktywizmu społecznego, w proponowanej metodologii wynik nie jest *uzgodnieniem zdań*, ale prawem Newtona, które należało sformułować. A właściwie, jak precyzujemy to dalej, kognitywną percepcją tego prawa: w umyśle każdego ucznia określona konstrukcja, na którym to prawo się opiera, będzie nieco inna – nie tylko w zależności od różnych predyspozycji (wzrokowych, słuchowych, manualnych; praktycznych, abstrakcyjnych itd.), ale również w funkcji poprzedniej wiedzy (szkolnej, pozaszkolnej) i wiadomości skorelowanych z innych dziedzin. Ilość indywidualnych uwarunkowań decydujących o końcowej konstrukcji pojęciowej jest ogromna¹⁴.

W hyper-konstruktywistycznej dydaktyce prowadzeniem dyskusji musi zajmować się nauczyciel, wiedząc jaka droga (a właściwie jakie różne, alternatywne drogi) prowadzi do wyniku. A droga ta obrazowo stanowi ścieżkę po gładkich ułożonych w odległości kroku, ale pieczołowicie, jak miny na pustyni, przysypanych piaskiem: nauczyciel zna ich rozkład, ale uczeń musi przejść ścieżkę krok po kroku¹⁵.

Nauczyciel/wykładowca/showman na pokazie/wykładzie/warsztatach w klasie szkolnej/sali teatralnej/na festiwalu nauki prowadzi dyskusję *krok po kroku*, jakby według klasycznej zasady stopniowania trudności czy systematyczności¹⁶. Każdy krok kończy się osiągniętym *consensusem*. W odróżnieniu od klasycznych zasad, a zgodnie z zasadą naczelną *no-student-left-behind*¹⁷, wszyscy uczniowie muszą być przekonani o tym *consensusie*. Jakakolwiek wątpliwość któregoś z uczniów oznacza, że przeprowadzone rozumowanie nie było wyczerpujące – nie obejmowało możliwych „rozgałęzień” ścieżki poznawczej i/lub nie było dostatecznie *usieciowane* poprzez możliwe skoja-

¹³ A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji*, s. 111.

¹⁴ Ta ogromna liczba uwarunkowań poprawnej wiedzy czyni metody konstruktywistyczne niezbyt popularne wśród nauczycieli, również w tak rozwiniętych edukacyjnie krajach, jak Wielka Brytania czy Republika Korei (praktyczne doświadczenia dydaktyczne autora).

¹⁵ W literaturze dydaktyki kognitywistycznej pojawia się również pojęcie „budowania mostów”. Tak piszą Gagnon i Collay: „Przed rozpoczęciem jakiegokolwiek ‘nowej’ nauki, nauczyciel musi zaprosić studentów do przejrzenia ich poprzedniej wiedzy, która służy jako ‘stopa’ albo fundament mostu pomiędzy tym, co studenci już wiedzą, a nowym nauczaniem, które zbudują” [tłumaczenie – G.K.]; G.W. Gagnon Jr., M. Collay, *Constructivist Learning Design. Key Questions for Teaching to Standards*, California 2006, s. 86.

¹⁶ Zob. np. F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007.

¹⁷ Zob. G. Karwasz, A. Karbowski, *No student left behind – recepta konstruktywistyczna – implementacje i analizy porównawcze w fizyce*, [w:] *Różnice, edukacja, inkluzja*, red. A. Komorowska, Gdańsk 2015, s. 103-114.

zenia i/lub nie pokazało zastosowań praktycznych i wiedzy interdyscyplinarnej i/lub użyty język był niezrozumiały – hermetyczny i specjalistyczny¹⁸.

Obrazowo, wybór kierunku rozumowania i osiągnięte konsensusy częściowe przypominają kroczenie przez jezioro po palach ukrytych tuż pod taflą wody: należy stabilnie stanąć na dwóch nogach na wybranym palu, po czym dokładnie sprawdzić, gdzie postawić kolejny krok¹⁹. A przy tym ścieżka pali musi prowadzić do określonego punktu – celu lekcji (faktu, pojęcia, prawa, zjawiska) po drugiej stronie jeziora²⁰.

Rozumowanie *razem* z grupą stanowi istotę drugiej, obok konstruktywizmu, zasady nowej dydaktyki, a mianowicie *kognitywizmu*. Nauczanie prawa Newtona nie ma przebiegać zgodnie z tym, co wymyślili fizycy teoretycy, ale według *obrazu*, jaki powstaje w umysłach uczniów. To nie Newton ma rozumieć swoje prawa, ale nastolatek w XXI wieku, z jego własnymi uwarunkowaniami, które składają się na specyficzne środowisko kulturowe: przypisane do momentu historycznego, miejsca geograficznego, statusu ekonomicznego, dostępu do wiedzy i tak dalej²¹.

Nauczyciela nie interesuje prawo Newtona samo w sobie, ale *przedstawienie*, czyli reprezentacja tego prawa w umysłach uczniów²²: to oni muszą to prawo *rozumieć* i *stosować*. Kopnięcie ciężkiej piłki lekarskiej może się skończyć zwichnięciem kostki; zjeżdżanie z góry na rowerze bez hamowania „rozpedza” rower dokładnie do tej samej szybkości, do jakiej rozpedza się samochód na tej samej górze – można poważnie rozbić głowę. Droga hamowania nie zależy od stanu hamulców, ale od nawierzchni drogi. Wprowadzenie praw Newtona nie tylko do szkolnej wiedzy, ale wręcz do *podświadomości* ucznia dostarcza tych kompetencji, które będą *przydatne* w dorosłym życiu. Jest to znacznie dalej posunięte stwierdzenie niż klasyczna zasada „zastosowania wiedzy w praktyce”: jest to kompetencja społeczna²³.

Należy podkreślić subiektywność wytwarzanych indywidualnych kategorii pojęciowych. Jak pisze Anita Pacholik-Żuomska, charakteryzując kognitywizm w ujęciu Jerry’ego Fodora:

¹⁸ G. Karwasz, *Nauczanie fizyki – trudności matematyczne czy nieumiejętność komunikacji?* Kognitywistyka i Media w Edukacji, 2013, 1, s. 107-114.

¹⁹ Ta sama koncepcja, budowania wiedzy na palach-fundamentach pojawiła się, bodajże, u Karla Poppera, ale autor z niej nie korzystał: obie przedstawione w tej pracy metodologie, hyper-konstruktywizm i neo-realizm pojawiły się jako ewolucja praktycznych, autorskich implementacji dydaktyki interaktywnej.

²⁰ Zob. ilustrację w: G. Karwasz, *Miedzy neorealizmem a hyper-konstruktywizmem*, s. 8-30.

²¹ Zob. B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Kraków 2013.

²² Zob. J. Kruk, G. Karwasz, *Reprezentacja, przyczynowość i badania eksperymentalne jako znaczące punkty „mapy poznawczej” dydaktyki ogólnej*, Forum Oświatowe, 2005, 2(33), s. 97-111.

²³ G. Karwasz, A. Karbowski, *Hyper-konstruktywizm w nauczaniu fizyki. Tożsamość indywidualna i kompetencje społeczne*, Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika, 2016, XXXII, Nauki Humanistyczno-Społeczne, 435, s. 177-202.

Są one [nastawienia sądzeniowe] relacjami pomiędzy podmiotem a treścią danego sądu. Inaczej mówiąc, podmiot przyjmuje wobec konkretnych sądów nastawienia, wyrażające się w jakiejś psychologicznej modalności, np. przekonaniu czy wierzeniu. Treść tego sądu ma charakter reprezentacji mentalnej, której najmniejszy składnik stanowią pojęcia²⁴.

Celem dydaktyki hyper-konstruktywistycznej nie jest prosty przekaz wiedzy, ale wytworzenie *pojęć* w umyśle ucznia, w założeniu obiektywnych, w praktyce zawsze nieco subiektywnych.

Reasumując, nauczyciel obserwuje twarze uczniów i wskutek wyniku tej obserwacji prowadzi, przerywa, lub zmienia tok rozumowania. *Kognitywizm* z całą jego złożonością jest więc równie ważny w wykształceniu nauczyciela, jak podstawy fizyki. Lee Shulman nazywa tę pozaprzecieżniową wiedzę PCK – „Pedagogical Contents Knowledge”²⁵, stanowiący cały zespół doświadczenia i zachowań, które odróżniają dwóch znawców tematu – czystego naukowca i nauczyciela²⁶.

Celem nowej dydaktyki jest więc *konstruowanie* w umyśle ucznia *racjonalnego obrazu rzeczywistości* (przyrodniczej, technicznej, humanistycznej). Co więcej, możliwe jest *interaktywne konstruowanie* zagadnienia z grupą uczniów (słuchaczy na wykładzie uniwersytetu dziecięcego, studentów na seminarium), korzystając jedynie z ich wiedzy. Poglądowość zostaje zastąpiona przez indywidualne wiadomości uczniów: to ich odpowiedzi stają się „naconnością”.

Podkreślamy, że w odróżnieniu od konstruktywizmu społecznego, tworzony interaktywnie obraz rzeczywistości nie jest jednak czystym wynikiem *uzgodnień*, ale założoną programowo treścią; proces uzgadniania przypomina konstruktywizm, ale jest to proces ściśle *prowadzony* przez nauczyciela. Zasobami wyjściowymi nie jest podręcznik, nie jest „wiedza potoczna”, ale wiadomości zebrane spontanicznie przez pojedynczych uczniów w ich samodzielnym uczeniu się, głównie pozaszkolnym. Zadaniem nauczyciela jest selekcjonowanie tych odpowiedzi, które są właściwe do konstruowania kolejnego kroku ścieżki poznawczej²⁷.

²⁴ A. Pacholik-Żuromska, *Ewolucja języka myśli*, Diametros, 2012, 34, s. 79-91.

²⁵ L.M. Shulman, *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, Harvard Education Review, 1987, 57(1), s. 1-22.

²⁶ Piero Crispiani wymogi pedagogiczne definiuje w sposób następujący: „Permanenna refleksja pedagogiczna jest niezbędna dla konstruowania systematycznej i teoretycznie uargumentowanej wizji działań dydaktycznych, w ich wielorakich realizacjach; refleksja ta umożliwia formułowanie definicji i poszukiwanie dla nich konsensusu, nawet jeśli byłby on ograniczony” [tłumaczenie – G.K.]; P. Crispiani, *Dydaktyka, edukacja, styl. Dydaktyka kognitywistyczna jako styl*, przekł. G. Karwasz, Cognitive Science – New Media – Education, 2017, 3, s. 27.

²⁷ Nie piszemy selekcjonowanie odpowiedzi „poprawnych”, bo dla stymulowania myślenia wszystkie odpowiedzi są przydatne, nawet te niewłaściwe. Nie nazywamy też ich „błęd-

Bazą poznawczą nie jest „średnia” z wiedzy uczniów, ale takie stwierdzenia indywidualne, które *prowadzą* do wyznaczonego przez nauczyciela celu.

Nie jest to metoda majeutyczna, bo celem nie jest wykazanie wyższości operacyjnej nauczyciela nad uczniem, ale zachęta do samodzielnego poszukiwania wiadomości i ich oceny: uczniowie sami stawiają pytania i dyskutują odpowiedzi, a nauczyciel w razie potrzeby jedynie reformuluje pytania tak, aby prowadziły do właściwego celu. Umiejętność formułowania pytań wychodzi nawet poza wytyczne UE – *inquiry-based-teaching*.

Co więcej, jak wskazują Kirschner i współpracownicy²⁸, pozostawianie uczniom swobody w konstruowaniu wiedzy, dając jedynie minimalne wskazówki, nie przynosi dobrych wyników dydaktycznych. Dlatego, proponowana nowa dydaktyka, ale stosowana blisko 20 lat w różnych realiach, również za granicą²⁹, wykracza więc poza tradycyjny konstruktywizm, choć z niego się wywodzi. Nazywamy tę metodę nad-konstruktywizmem, czyli *hyper-konstruktywizmem*³⁰.

Celem metody hyper-konstruktywistycznej jest nie tylko *aktywne* pozyskanie wiadomości przez uczniów, ale przede wszystkim dostarczenie *minimum* wiedzy – trwałej i operatywnej. Służą temu interdyscyplinarność i usieciowanie wiadomości. Niewielu dorosłych pamięta wielkość powierzchni Polski lub Francji. Ale warto wiedzieć, na przykład przez rozpoczęciem wyprawy na Moskwę, o ile Rosja jest większa od Francji. Warto wiedzieć, przed rozpoczęciem dysput ekonomicznych, jaki kraj w Europie ma najwięcej mieszkańców, a z jakimi graniczy Polska. Służą temu mapy, zestawienia, porównania, analogie, odnośniki historyczne i tym podobne. Mózg człowieka w racjonalnym działaniu dla zachowania własnej operatywności *usuwa* wiedzę niczemu nie służącą. A zatem, zdobywcze kognitywizmu stają się bazą nowej dydaktyki.

nymi”, ale „poprawnymi, ale „spróbujmy jeszcze raz”, przez szacunek dla indywidualności ucznia. Błąd, jak pisze Jean-Pierre Astolfi, jest ważnym elementem nauczania – na nim uczy się nie tylko uczeń, ale przede wszystkim nauczyciel; J.-P. Astolfi, *L’erreur, un outil pour enseigner. Pratiques et enjeux pédagogiques*, Montrouge 2012.

²⁸ P.A. Kirschner, J. Sweller, R.E. Clark, *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Bases, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*, *Educational Psychologists*, 2006, 41(2), s. 75-86.

²⁹ G. Karwasz, *Didattica cognitivista come ricetta in fisica*, [w]: *Le vie della pedagogia. Tra linguaggi, ambiente e tecnologie*, a cura di P. Crispiani e S. Pellegrini, Macerata 2016, s. 211-234.

³⁰ Konstruowanie w usieciowanych kontekstach staje się też wytyczną UE. W opracowaniu dotyczącym nauczania przedmiotów ścisłych (Hazelkorn) stwierdza się, że sukces nauczania leży w nabywaniu kompetencji kluczowych: umiejętności współpracy, słuchania cudzych idei, myślenia krytycznego, zdolności twórczych, podejmowania inicjatyw i rozwiązywania problemów; E. Hazelkorn (chair), *Science Education for Responsible Citizenship*, Report to the European Commission of the Expert Group on Science Education, Luxembourg 2015.

Neo-realizm

Jeszcze przed nastaniem ery komputerów, w latach 60. XX wieku w USA rozpoczął się proces upowszechniania dostępu do wiedzy – w postaci centrów interaktywnych nauki. Pierwowzorem jest „Eksploratorium” w San Francisco³¹. Proces był częścią szerszej pojętej demokratyzacji, a jednocześnie „post-produktem” ogromnych nakładów ponoszonych na badania naukowe (bomba jądrowa, lot na Księżyc, era tranzystorów itd.). Zaistniało zapotrzebowanie na uczynienie wiedzy „na wyciągnięcie ręki”. I nie jest to bynajmniej tylko „Eksploratorium”, ale regionalne (co sto kilometrów – Chicago, Ann Arbor, Kalamazoo, Detroit) centra, w których miejscowe społeczności zbierały eksponaty paranaukowe (lub choćby „zabytki” techniczne, jak pierwsze pralki i lodówki), aby stworzyć *lokalny* ośrodek agregacji kulturowej oraz grupowej, pozaszkolnej dydaktyki, opartej na realnych, „namacalnych” eksponatach.

Programy szkolne pozostały jednak „hermetyczne” na te nowe rozwiązania dydaktyczne. W szkołach nadal pokazywano żelazne, zazwyczaj zardzewiałe, wózki do praw Newtona i podobnie zardzewiałe ciężarki. Bardziej skomplikowane pomoce naukowe w wielu szkołach (nie tylko w Polsce) do tej pory drzemiały w pudełkach z szarej tektury, nie zostawiały nigdy włączone w proces dydaktyczny. Problemem jest niedostosowanie tych pomocy do szybkiej i „podręcznej” dydaktyki.

Jednym z rozwiązań, stworzonym na Uniwersytecie w Trydencie we Włoszech na początku lat 90. XX wieku, są interaktywne wystawy zatytułowane „Fizyka zabawek”³². Pierwsze tego typu w Polsce miały miejsce w Warszawie, Słupsku i Białymstoku³³. Fascynacja tą formą dydaktyki wynika z możliwości „własnoręcznego” eksperymentowania. Widzom proponujemy: „prosimy dotykać eksponaty”. Możliwość przeprowadzenia samodzielnego doświadczenia jest dydaktycznie dużo efektywniejsza niż skomplikowane wyjaśnienia. Największą zaletą „dotykalnych” eksponatów jest możliwość wielokrotnego eksperymentowania, a przez to samodzielnego odkrywania.

Sukces realnych eksponatów z „Fizyki zabawek”, który przerodził się w ciągu kolejnego dziesięciolecia w liczne centra nauki w całej Polsce, wynikał również z dostępności opisów doświadczeń, natychmiast umieszczonych w przestrzeni internetowej. A jednocześnie, wirtualizacja przekazu informacji, a w ostatnich latach również wirtualizacja komunikacji interper-

³¹ Zob. np. G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej. Wystawy, muzea i centra nauki*, Toruń 2012.

³² V. Zanetti i in., *I giocattoli e la scienza – schede per una diversa didattica della fisica*, „La fisica nella scuola” (A.I.F.) quaderno n.4 – ottobre/dicembre 1993.

³³ G. Karwasz, *Czy świat kręci się w prawo? Fizyka i zabawki*, XXXV Zjazd Fizyków Polskich, 20.09.1999 Białystok, *Postępy Fizyki*, 2000, 51, Zeszyt dodatkowy, s. 97.

sonalnej³⁴ czyni wręcz patologiczną chęć dotykania realnych przedmiotów, o czym dobrze wiedzą oprowadzający po centrach nauki: spora część eksponatów nie wytrzyma tej żądzy „zabawy”.

W kolejnych latach proste eksponaty doświadczalne i ścieżki z nich zbudowane zostały wykorzystane w wielu różnorodnych formach dydaktycznych. Oczywiście, odwołanie się do rzeczywistości nie jest pomysłem nowym, a raczej powtórzonym (stąd *neo-realizm*). Komeński pisał:

Uczą w szkołach języków przed realiami; albowiem zajmują umysły przez kilka lat studytami językowymi i dopiero potem Bóg wie kiedy wprowadzają ich do realnych studyjów matematyki, fizyki i t. d. A przecież rzeczy stanowią rzeczywistość, a wyrazy przypadkowość: rzeczy są jakby ciałem, wyrazy jakoby odzieżą; rzeczy – jądrem, wyrazy – łupinką i osłonką. Rzeczy i wyrazów należy tedy jednocześnie udzielać umysłowi ludzkiemu; przedewszystkim rzeczy, ponieważ stanowią one przedmiot tak poznania, jak i mowy³⁵.

Neo-realizm nie dotyczy tylko doświadczeń fizycznych. Eksponatem w nauczaniu matematyki może być równie dobrze stożkowy kieliszek do wina, jak też internetowa kopia egipskiego papiirusu z XV wieku p.n.e., z rysunkiem ściętej piramidy. Ważne, aby uczeń budował skojarzenia na realnie istniejących obiektach.

Trudności i zagrożenia

Oczywiście, obie strategie – hyper-konstruktywizm i neo-realizm wymagają znacznego doświadczenia dydaktycznego. Ilustracja zagadnień za pomocą doświadczeń „wyciąganych z kieszeni” – w biologii, fizyce, chemii wymaga obycia z tymi eksponatami: umiejętności szybkiego przeprowadzenia pokazu, wyjaśnienia wyników, a w razie trudności z wykonaniem – wyjaśnienia powodów innego wyniku niż oczekiwany.

Również metoda hyper-konstruktywistyczna jest niezwykle trudna dla prowadzącego – wymaga stałej *uwagi pedagogicznej* (to reakcje uczniów określają dalszy tok narracji – trudniejszy lub bardziej zabawny) oraz niezwykle szerokiej, interdyscyplinarnej wiedzy merytorycznej. Nauczyciel nie może na żadne pytanie odpowiedzieć: „Nie! Nie masz racji!” ale, pozornie akceptując błędną odpowiedź, musi tak pokierować *samodzielnym* rozumowaniem ucznia, aby ten zdał sobie sprawę z błędu.

³⁴ D. Siemieniecka, G. Karwasz, *Internetowa tożsamość – czyli o kreowaniu własnego ID*, [w]: *Oblicza internetu. Sieciowe dyskursy. (Roz)poznawanie cyfrowego świata*, red. M. Sokołowski, Elbląg 2014, s. 23-30.

³⁵ J.A. Komenský, *Wielka dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, s. 89.

Repertuar tych błędów jest szeroki – nazywam ten zakres 9 : 1 – jedna odpowiedź jest prawidłowa, a dziewięć możliwych błędnych. Nauczyciel musi wiedzieć nie tylko, dlaczego odpowiedź jest błędna, ale jakie przesłanki lub sposoby rozumowania przywiodły ucznia do błędnej odpowiedzi. Na przykład, w fizyce nauczyciel musi mieć więc dobre przygotowanie nie tylko w zakresie dydaktyki, metodologii, ale też historii i filozofii nauki: Kartezjusz też sformułował trzy prawa dynamiki, ale pierwsze z nich (o inercji) było błędne; natomiast trzecie (o przekazie pędu) prostsze niż III prawo Newtona. W innych naukach niezbędna jest podobnie szeroka wiedza interdyscyplinarna.

Badania ankietowe wśród nauczycieli w Wielkiej Brytanii wykazały, że nauczyciele boją się stosować kognitywistyczne metody nauczania, zdając sobie sprawę, że nie dysponują odpowiednim zakresem wiedzy, aby podejmować dyskusję „z wolnej ręki” z uczniami. Jednakże, jak stwierdza się w innym internetowym opracowaniu³⁶, korzyści ze stosowania *inquiry-based teaching* są trudne do przecenienia: dokonuje się integracja wiedzy, umiejętności i koncepcji, umożliwiającą rozwiązywanie realnych problemów życia praktycznego³⁷. Do podobnych wniosków dochodzi Stanisław Dylak³⁸: o ile 99% nauczycieli (i uczniów) uważa wyprzedzające strategie nauczania za interesujące, to zaledwie 7% z nich deklaruje, że będzie je stosowało w praktyce szkolnej.

Zasady dydaktyki hyper-kognitywistycznej

Nowa dydaktyka definiuje w inny sposób „klasyczne” zasady dydaktyczne, jak zasada pogładowości, łączenia wiedzy z praktyką, stopniowania trudności, aktywnego udziału uczniów i tak dalej³⁹. Nowe zasady nie zamieniają poprzednich, ale ich waga i wzajemne nachodzenie działań są inne. Główną stanowi aktywność grupowa uczniów, bez spetryfikowanego indywidualnego podziału ról: jest to połączenie zasady indywidualizacji nauczania (każdy uczeń ma możliwość wypowiedzenia własnej opinii, bez obawy przed negatywną oceną reszty grupy) z zasadą pracy grupowej (odpowiedzi, siłą rzeczy, są komplementarne).

³⁶ N.G. House, *The Inquiry-based Approach to Teaching Math: Teaching Students to be Mathematical Thinkers*, ISA (Institute for Student Achievements), 2018, <https://www.studentachievement.org/blog/inquiry-based-approach-teaching-math-teaching-students-mathematical-thinkers/> [dostęp: 22.12.2018].

³⁷ „The inquiry approach requires students to integrate knowledge, skills, and concepts and apply a body of knowledge to solve a real-life problem” (Tamże).

³⁸ S. Dylak, „*Nasze szkolne credo...*”, [w:] *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, red. S. Dylak, Poznań 2013, s. 126.

³⁹ Zob. F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*.

Komplementarność i spontaniczność wypowiedzi ma na celu budowanie samodzielności w zadawaniu pytań. W literaturze EU zasada ta nosi nazwę *inquiry-based-teaching*.

Podobnie podstawową zasadą jest usieciowanie wiedzy i praktyki – uczeń musi wiedzieć, że wiedza jest potrzebna i to „zaraz, za rogiem”. Musi też kojarzyć – „miarka metrowa, zupełnie podobna do używanej przez mojego dziadka”. Z punktu widzenia aksjologii, hyper-konstruktywizm, aktywizujący *wszystkich* uczniów, z ich uzdolnieniami komplementarnymi dla całości grupy, odpowiada zasadzie XXI wieku w polityce edukacyjnej USA i UE: *no student left behind*⁴⁰.

Reasumując, przesłanki i procedury hyper-konstruktywizmu są następujące:

- Informacja jest *wszech-dostępna*.
 - Nauczanie jest *interaktywne*.
 - Suma indywidualnej wiedzy uczniów jest *wyjściowym zasobem* dla konstruowania wiedzy zbiorowej.
 - Nauczyciel precyzyjnie definiuje (ale niekoniecznie w sposób jawny) cel lekcji (punkt dojścia w ścieżce interaktywnej) – prawo fizyczne, pojęcie, zjawisko.
 - Zdefiniowany cel poznawczy nie jest jednak obiektem: to nasze wyobrażenie o tym obiekcie (*kategoria pojęciowa*, używając terminologii Kanta).
 - Zadaniem nauczyciela nie jest *przekazanie* kategorii, ale jej *wytworzenie* w umyśle ucznia (uczeń czuje potrzebę używania nowej kategorii).
 - Cel dojścia definiowany jest każdorazowo w nieco inny sposób, zgodnie z zasobami wiedzy grupy klasowej, warunków szkolnych (liczby godzin w programie, wyposażeniem pracowni itd.) – czyli zastanych zasobów *kultury* zbiorowej.
 - Konstruując ścieżkę dojścia, nauczyciel korzysta z wiedzy uczniów, ale też z doświadczeń (w fizyce) lub zasobu faktów (w historii), tekstów (w języku polskim), „wyciąganych z kieszeni” *ad hoc*, dla właściwego ukierunkowania toku dyskusji.
 - Nauczanie jest demokratyczne, z poszanowaniem godności indywidualnych nauczyciela i ucznia.
 - Nauczanie (i uczenie się) jest pełną radości procedurą odkrywania świata.
- Ta ostatnia zasada pojawiła się już u Komeńskiego, który pisał, że jeśli nauczyciele będą wymowni i uprzejmi, a dzieci będziemy nagradzać jabłkami lub orzechami, ich pobyt w szkole będzie miłszy niż w domu⁴¹. A serio, liczne

⁴⁰ G. Karwasz, A. Karbowski, *No student left behind*, s. 103-114.

⁴¹ „Jeśli nauczyciele będą wymowni i uprzejmi, a surowością nie będą odstręczali od siebie umysłu, lecz przeciwnie będą przywabiali do siebie przychylnością ojcowską, słowami i gestykulacją; jeśli nauki, jakie wykładają, zalecać będą z powodu ich doskonałości, przyjemności i ła-

badania, w tym zagraniczne⁴², pokazują, że pierwsze lata szkolne są tym okresem, w którym uczniowie tracą swe początkowe zainteresowania poznawcze, niezależnie czy jest to fizyka czy język francuski.

Dekalog zasad dydaktyki demokratycznej, kognitywistycznej, efektywnej byłby następujący:

1. Zasada przeświadczenia (tak ucznia, jak i nauczyciela) o użyteczności wiedzy (dawna zasada łączenia teorii z praktyką).

2. Zasada wykorzystania talentów (dawna zasada indywidualizacji nauczania).

3. Zasada konstruowania (dawna zasada przystępności i stopniowania trudności).

4. Zasada superkompetencji nauczyciela (konieczność dostosowania nauczania do zmieniających się warunków i różnych potrzeb i/lub możliwości uczniów).

5. Zasada dojrzałości motywacyjnej tak ucznia, jak i nauczyciela („po co ja to wszystko robię”) – dawna zasada aktywizacji uczniów.

6. Zasada rozbudzania ciekawości poznawczej uczniów – u Komeńskiego „szkoła musi być miejscem, do której uczeń podąża z chęcią, jak na kolorowy jarmark”⁴³.

7. Zasada interdyscyplinarności i wzajemnego usieciowania różnych sektorów wiedzy.

8. Zasada dialogu – między uczniami, między uczniami a nauczycielem, między nauczycielem a instytucjami edukacyjnymi – wynikająca z demokratyzacji kontaktów społecznych.

9. Zasada poszanowania różnorodnych możliwości poznawczych uczniów (*no student left behind* – zapewnienie wszystkim minimum wyników, ale bez identycznych wymagań w zakresie maksimum wiedzy).

10. Zasada poszanowania godności osobistej uczniów i nauczyciela (wynikająca z obowiązującego porządku prawnego i kultury współczesnego społeczeństwa).

twości; jeśli pilnych niekiedy będą chwalili (a pomiędzy mniejszych niekiedy rozdawali jabłka, orzechy, cukierki); jeśli ich do siebie przywołają i pokażą (albo u siebie albo podczas publicznej nauki) ryciny tego, czego kiedyś mają się uczyć, obrazy, instrumenty optyczne albo jeometryczne, globusy i tym podobne rzeczy, które zdołają ich zadziwić; dalej, jeśli niekiedy będą uwiadomiali rodziców o ich postępach – jednym słowem, jeśli mile będą obchodzili się z dziećmi, to łatwo zdobędą sobie ich serca, tak dalece, że pobyt w szkole będzie im miłszy niż w domu” (J.A. Komenský, *Wielka dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, s. 102).

⁴² Np. J. Osborne, *Attitudes towards science: a review of the literature and its implications*, Int. J. Sci. Educ., 2003, 9(25), s. 1049-1079.

⁴³ J.A. Komenský, *Wielka dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, s. 102.

Szczególnie ważna jest zasada ostatnia – warunkiem efektywnego uczestnictwa całej grupy uczniowskiej (widzów, studentów) jest ich poczucie własnej wartości, co umożliwia swobodne wypowiadanie własnych poglądów. Wspomniany już Gerry House pisze⁴⁴:

Studenci stają się właścicielami swojego uczenia się. Moi studenci przewidują, interpretują, przedstawiają idee, bronią ich i dyskutują z nauczycielami, dlaczego przyjęli określoną metodę dla rozwiązania problemu. Ich głosy, myśli i idee są doceniane i respektowane⁴⁵.

Dwie metodologie – hyper-konstruktywizmu i realnych doświadczeń – są ściśle ze sobą związane: sam tylko dialog z widownią/klasą, ale bez interaktywnego, doświadczalnego odpowiadania na pytania, które się w tym dialogu pojawiają, dryfuje w kierunku pre-sokratesowych sofizmów, aby nie powiedzieć umysłowych spekulacji (po włosku *cavigli mentali*, czyli meandrów umysłowych). Samo doświadczenie, bez przygotowania konstrukcji myślowej jest jeszcze bardziej szkodliwe. Pokazaliśmy „coś”, ale nie wiadomo po co⁴⁶. Drugi raz ten sam eksperyment już ucznia nie zainteresuje: zmarnowany został eksponat, możliwość wytłumaczenia zjawiska, a co najgorzej – moment otwarcia umysłowego ucznia na nową wiedzę.

Nie jest nawet istotne, czy przewidywanie wyniku doświadczenia było poprawne czy nie: musi to przewidywanie mieć właściwe miejsce przed dokonaniem eksperymentu. Jak wykazują badania wśród studentów w USA⁴⁷, jeżeli doświadczenie pokazano po przewidywaniu, ponad 80% udziela (następnego dnia) poprawnego wyjaśnienia zjawiska; jeśli doświadczenie przeprowadzono bez przewidywania, mniej niż 60% studentów udziela poprawnej odpowiedzi.

Niezwykle istotne jest też właściwe „kodowanie” słowne przekazu wiedzy⁴⁸: doświadczenia, nawet w fizyce, nie polegają na ich oglądaniu, ale na *dyskutowaniu*. Jak pisze Jeanne Ormrod⁴⁹, „język pozwala nie tylko na wzajemną komunikację, ale również na dekodowanie naszego doświadczenia

⁴⁴ G. House, *The Inquiry-based Approach to Teaching Math*.

⁴⁵ „The students take ownership of their learning. My students predict, make inferences, pose ideas and defend them, and have discussions with their peers about why they used a certain process to solve a problem. Their voices, thoughts, and ideas are valued and respected” (Tamże).

⁴⁶ Cytując ponownie J.A. Komeńskiego (*Wielka dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, s. 121): „II. Wszystko, co wykładamy, należy tak oprzeć na dostatecznych powodach, przyczynach (fundamentach), iżby stąd nie powstała żadna wątpliwość, ani nic nie przeszło w zapomnienie. Fundamenta (przyczyny) są jakoby owymi gwoździemi, owymi wiazaniami, owymi klamrami, które utrzymują przedmiot i nie pozwalają mu się chwiać i upaść”.

⁴⁷ K. Miller i in., *Role of physics lecture demonstrations in conceptual learning*, Phys. Rev. Special Topics, Physics Education Research, 2013, 9.

⁴⁸ G. Karwasz, *Nauczanie fizyki*.

⁴⁹ J.E. Ormrod, *How We Think and Learn. Theoretical Perspectives and Practical Implications*, New York 2017, s. 32.

i na szybsze i efektywniejsze myślenie o nim". Oczywiście, w warunkach szybkich zmian edukacyjnych i kulturowych, „dekalog” powyższy musi być coraz to na nowo definiowany i interpretowany. Szczegółowe metodologie muszą być też dostosowywane do nauk szczegółowych – inne do chemii, inne do geografii, inne do fizyki⁵⁰.

Miscellanea

Praktyczne implementacje dydaktyki hyper-konstruktywistycznej wymagają jeszcze kilku dodatkowych uwarunkowań.

1. Trzy funkcje poznawcze

Dydaktyka musi być ukierunkowana na niejednorodne grupy odbiorców. Innymi słowy, wykładowca/opis/eksponat musi zainteresować zarówno ucznia najsłabszego, jak i najlepiej przygotowanego oraz motywowanego. Dydaktyka musi być, parafrazując Komeńskiego, zabawowa, prosta, ale też intrygująca. W pracy Karwasz, Kruk⁵¹ zdefiniowano trzy funkcje poznawcze: 1) ludyczną, 2) dydaktyczną, 3) naukową. Po wykładzie, po zwiedzeniu interaktywnej wystawy, po samodzielnym eksperymentowaniu: 1) nawet najmniejszy widz musi powiedzieć „jakie to fajne!", 2) nawet najsłabszy uczeń musi powiedzieć „jakie to proste", 3) a profesor uniwersytecki musi powiedzieć, „nie wiedziałem, że to takie skomplikowane”⁵².

2. Kompetencje społeczne

To nie są jakieś wydumane „uczeń rozumie prawa Newtona”, ale to te aspekty dydaktyki, które będą przydatne „do końca życia”, jak na przykład, że droga hamowania zależy od stanu opon i szosy, ale dla danej prędkości nie będzie nigdy *mniejsza* niż...

W wykładzie o spadku swobodnym „Skok z kosmosu”, dla dzieci 6-10 lat, pokazujemy skok Felixa Baumgartnera na spadochronie ze stratosfery, ale wykład kończymy zrzuconiem z drabiny jajka na patelnię: „To będzie z wami, jeśli zeskoczą z szafy”. Niby zabawne, pełne emocji, ale zasadniczo istotne pedagogicznie.

3. Emocje i poznanie

Łączenie zabawy z nauką jest realizacją szerszej zasady – łączenia poznania z emocjami. W wykładach dla dzieci emocje są szczególnie istotne.

⁵⁰ Zob. np. G. Karwasz, *Między Scyllą a Charybdą, czyli o Homerze i wulkanach*, Geografia w Szkole, 2014, 2, s. 20-22.

⁵¹ G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej*.

⁵² Zob. np. opisy „zabawek fizycznych”; tamże.

Nieważne, czy ucznia zaskoczymy, zadziwimy, czy przestraszymy – nieoczekiwane wrażenia otwierają „kanał” poznawczy, a podkorowe emocje wzmacniają korowe, racjonalne poznanie. Dwoch funkcji nie sposób rozdzielić, jak stwierdza to Luiz Pessoa:

Już poprzednio przedstawiłem ideę, że emocje i poznanie nie mogą być rozgraniczone w mózgu, ponieważ „afektywne” obszary mózgu uczestniczą w poznaniu, z jednej strony, a „kognitywne” obszary mózgu uczestniczą w emocjach, z drugiej strony⁵³.

W naszej koncepcji hyper-konstruktywistycznej nazywamy emocje „podkorowym wzmacnianiem funkcji poznawczych kory mózgowej”.

4. Ewaluacja dydaktyki hyper-konstruktywistycznej

Jaka jest efektywność proponowanej dydaktyki? Pytanie jakby z zakresu mechaniki kwantowej: albo zbadamy tor elektronu, ale wówczas mechanika kwantowa nie zadziała, albo nie badamy toru i otrzymujemy piękny, kwantowy obraz interferencji elektronów. Klasyczna diagnostyka dydaktyczna wymaga grup kontrolnych i sprawdzenia wiedzy „na wejściu”. Ale zapowiedź, że lekcja będzie o grawitacji niszczy możliwość narracji, która powinna być zaskakująca: „To nie grawitacja jest powodem spadania ciał, ale ich naturalne miejsce w środku Ziemi, jak pisał Arystoteles. Prawda?” I dopiero takie postawienie pytania pozwala na rozpoczęcie ścieżki poznawczej, od jednego, do drugiego, doświadczalnego sprawdzania kolejnych hipotez.

Diagnostyka dydaktyki konstruktywistycznej jest więc bardzo trudna, możliwa w zasadzie jedynie *ex-post*. Jak piszą Alyssa Friend Wise i Kevin O'Neill⁵⁴, cytując wcześniejsze prace:

nie ma sensu przeprowadzania klasycznych testów doświadczalnych nad uczeniem się innowacji, które to innowacje z natury rzeczy wymagają licznych jednoczesnych i współzależnych zmian w nauczaniu, aby stać się efektywne⁵⁵.

Dydaktyka hyper-kognitywistyczna jest trudna, nie można więc oczekiwać, że stanie się kanonem nauczania, stąd jej zakwalifikowanie do „awangardy edukacji”⁵⁶.

⁵³ L. Pessoa, *The Cognitive-Emotional Brain: From Interactions to Integration*, Cambridge, MA 2013, s. 3.

⁵⁴ A. Friend Wise, K. O'Neill, *Beyond More Versus Less: A Reframing of the Debate on Instructional Guidance*, [w]: *Constructivist Instruction; Success or Failure?* red. S. Tobias, T.M. Duffy, New York – London 2009, s. 88.

⁵⁵ „(...) it was meaningless to conduct a classical experimental trial of a learning innovation that, by its nature, requires a number of simultaneous and interdependent changes to instruction in order to be effective” (Tamże).

⁵⁶ G. Karwasz, *Między neorealizmem a hyper-konstruktywizmem*.

5. Konstruktywizm czy kognitywizm?

Teoretyczne postawienie potrzeby nowej dydaktyki pojawiło się już w latach 30. ubiegłego wieku, szczególnie w pracach Jeana Piageta. Tradycyjna dydaktyka, kościelna (niezależnie od orientacji⁵⁷), nie zajmowała się indywidualnością ucznia. W drugim „froncie” pedagogiki, w czasach rodzenia się pedagogii narodowych (Pestalozzi, Staszic, Herbart), problem indywidualności ucznia zaczyna się już pojawiać⁵⁸. Jednakże, dopiero Piaget zaczyna śledzić, dzień po dniu, pojawianie się określonych umiejętności, inteligencji, jak on to nazywa, odruchowych lub świadomych u noworodków i niemowlaków. To pojawianie się inteligencji „dzień po dniu” przypomina konstruowanie⁵⁹.

Jerome Bruner w kognitywizmie niejako wstępnie zakłada istnienie w umyśle człowieka określonych możliwości. W wielowątkowej dyskusji, między Naomem Chomskim a Piagetem w latach 70. XX wieku, ten pierwszy akcentował wrodzone predyspozycje językowe człowieka jako gatunku, ten drugi – proces konstruowania, choć zasadniczo nie ma sprzeczności w ich podejściu⁶⁰. Oba kierunki – i kognitywizm, i konstruktywizm – czynią *umysł* ucznia centralnym elementem całego procesu uczenia się, a w zasadzie „terminowania” w społeczeństwie, jak czeladnik u majstra, czyli z angielskiego *apprenticeship*⁶¹.

⁵⁷ Jan Komeński, biskup Braci Czeskich (protestanckich kontynuatorów husytów), kończy *Wielką dydaktykę Jana Amosa Komeńskiego* stwierdzeniem: „to co napisałem, zrobiłem jako duchowny a nie jako pedagog”.

⁵⁸ J.F. Herbart w 1806 roku pisał: „Wychowawcy, ogólnie rzecz biorąc, nie są ludźmi, którzy by posiadali najwięcej wiadomości. Są i tacy, którzy prawie nic nie umieją lub którzy swych wiadomości zupełnie nie umieją zastosować pedagogicznie, a mimo to przystępują do rzeczy z wielkim zapalem! Jakżeż tacy postępują? Przywłaszczają sobie władzę nad stroną uczuciową wychowanka, na tej nitce trzymają go i szarpiają tak młodocianym umysłem, że ten wkrótce wychodzi z zawiasów. Jakże się tu może wytworzyć charakter? Charakter jest wewnętrzną niewzruszonością. Lecz jakże człowiek może wewnętrznym konsolidować się, skoro zabranianie liczyć na cokolwiek? skoro mu nie pozwalacie wspierać się na jego własnej woli?”

Najczęściej dzieje się tak, że w głębi młodocianej duszy pozostaje skrytka, do której nie potraficie wtargnąć i w której dusza, mimo waszego nękania żyje sama dla siebie, przeczuwa, roi, snuje plany, które stosuje przy pierwszej nadarzonej sposobności i które przy sprzyjających okolicznościach stworzą charakter właśnie tam, gdzie wyjście nie mieli dostępu” (J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa 1912, s. 16-18).

⁵⁹ „Umysł postępuje więc od czystej fenomenologii, której przejawy pozostają w połowie drogi między własnym ciałem a środowiskiem zewnętrznym, do aktywnego eksperymentowania, która jako jedyna wnika w istotę rzeczy. Co to oznacza, jeśli nie że dziecko nie odczuwa ze strony środowiska prostego naporu zewnętrznego, ale że próbuje się do niego dostosować? Doświadczenie nie jest więc pobieraniem, ale działaniem i postępującym po nim konstruowaniem: to jest fakt fundamentalny” (J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza del bambino*, Milano 2014, s. 414, przekł. z włoskiego G.K.).

⁶⁰ M. Piattelli-Palmarini (red.), *Język i jego nabywanie. Debata między Jeanem Piagetem a Naomem Chomskim*, przekł. A. Bielik-Robson, Warszawa 1995.

⁶¹ B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking Cognitive Development in Social Context*, Oxford 1990.

Jest oczywiste, że wrodzone zdolności są tylko pustymi strukturami i wymagają „zapełnienia pól”, ale konstruowanie musi korzystać z tych istniejących, wrodzonych *możliwości*, bo bez nich niczego się „czeladnik” nie nauczy. Dlatego, bazą teoretyczną obecnej *dydaksji* (używam terminu włoskiego na oznaczenie praktyki dydaktyki tak, jak pedagogia jest praktyką pedagogiki) jest zarówno konstruktywizm, jak i kognitywizm.

Podsumowanie

Dwie koncepcje hyper-konstruktywizm i neo-realizm wzajemnie się uzupełniają – wręcz nie mogą działać oddzielnie. Hyper-konstruktywizm, bez odwołania do realnej rzeczywistości, prowadzi do „meandrów” w interaktywnym grupowym procesie konstruowania wiedzy: realny obiekt, właściwe hasło z Wikipedii lub strona w drukowanym podręczniku historii natychmiast ukierunkowuje dyskusję na wytyczony cel. Ekspozaty same w sobie, a szczególnie te „zabawowe”, prowadzą do *pustej* fenomenologii: stanowią przedwczesne zamknięcie możliwych zainteresowań poznawczych („a ja to już widziałem”, „a ja taką kulę plazmową mam”). Niestety, pokusą jest „pokazanie czegoś”, bo przynajmniej widz pozostaje (chwilowo) zajęty, a nie kognitywistyczne konstruowanie wiedzy w grupie zwiedzających i/lub klasie szkolnej: wiedzy na właściwym poziomie trudności i odpowiadającej adekwatnym do wieku potrzebom poznawczym uczniów, dzieci, dorosłych.

Proponowane strategie mają na celu wyposażenie odbiorców w *umiejętności* efektywnego *wykorzystania* zdobytej wiedzy, jak to określa Jerome Bruner, strategii podejmowania decyzji:

Określenie „strategie podejmowania decyzji” nie ma znaczenia metaforycznego. Strategia oznacza sposoby decyzji w przyswajaniu, przechowywaniu i wykorzystaniu informacji tak, aby służyła ona określonym celom, tzn. aby zabezpieczyć określony wynik i ochronić przed wynikami innego rodzaju⁶².

Era komputerów zmienia zasady dydaktyki: przybliży realizację celów z *Didactica Magna* Jana Komeńskiego: nauczania przyjemnego, trwałego i ekonomicznie efektywnego. Zresztą, jak pisał Jerome Bruner:

W każdym pokoleniu zachodzą zmiany – zarówno w warunkach życia, jak i w samej wiedzy – które z jednej strony ograniczają nauczyciela, z drugiej zaś – otwierają mu nowe możliwości działania⁶³.

⁶² J.S. Bruner, J.J. Goodnow, G.A. Austin, *A Study of Thinking*, s. 57.

⁶³ J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przekł. E. Krasieńska, Warszawa 1974, s. 47.

Niezwykłe szybkie przemiany w dostępności informacji w XXI wieku wymagają jednak zupełnie nowego przygotowania nauczycieli (i struktur uniwersyteckich, które tych nauczycieli przygotowują).

Proponowane metodologie są jedynie częścią niezbędnych zmian, a ich praktyczna implementacja przyjmuje wiele form. Odnosnie dydaktyki kognitywistycznej Piero Crispiani pisze:

W towarzystwie refleksji wielu autorów działających w tym środowisku, rozwijamy poszukiwania teoretyczne usieciowań kognitywistycznych różnych koncepcji nauczania i problemów z nimi połączonych, mając świadomość, że *dydaktyka kognitywistyczna* nie jest metodą, nie opiera się na jednej procedurze czy jednym protokole, ale zbiera serię stwierdzeń i wątpliwości odnoszących się do jej obserwacji taką, jaką wydaje się ona dziś, do wiedzy wcześniejszej - od neuro-psychologii do pedagogiki, etologii, socjologii, etc., razem - do najbardziej wiarygodnego przejawu działania myśli, a więc do umysłu człowieka⁶⁴.

Wymagane zmiany to już nie tylko konstruowanie wiedzy czy inteligencji, to już nie poszukiwania interpretacji zaistniałych treści w umyśle odbiorcy: współcześnie, w XXI wieku to konieczność przygotowania struktur umysłowych dla przyjęcia myślenia – podstaw logiki, matematyki, a także aksjologii. Głowa nie ma być wypełniona wiadomościami, ale dobrze skonstruowana, aby w trakcie uczenia się (przez całe życie) zapełniać gotowe (ale jeszcze puste) przegrody odpowiednimi kompetencjami. Jak pisze Edgar Morin⁶⁵, pilnej reformy wymaga nie tylko system szkolny, ale cały sposób społecznego myślenia.

Kończymy cytatem z książki Zbigniewa Pietrasińskiego, z 1975 roku: „Myślenie jest zarówno warunkiem efektywnego uczenia się, jak i jego szczególnie istotnym wynikiem”. Zarówno konstruktywizm, jak i kognitywizm narodziły się w wieku XX, ale może w XXI wieku doczekają się powszechniejszego stosowania w praktyce dydaktycznej i pedagogicznej⁶⁶.

BIBLIOGRAFIA

- Astolfi J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner. Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF Science Humaines, Montrouge 2012.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Berger P.L., Luckmann T., *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, przekł. J. Niżnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

⁶⁴ P. Crispiani, *Didattica Cognitivista*, Roma 2004, s. 13.

⁶⁵ E. Morin, *La tête bien faite*, Paris 1999.

⁶⁶ G. Karwasz, K. Służewski, A. Kamińska, *Constructivistic path in teaching physics: from interactive experiments to step-by-step textbooks*, Problems of Education in the 21st Century, 2015, 64, s. 6-23.

- Brojan J., Sawicki S., Sapanowski S., *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2014. Fizyka i astronomia*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2014.
- Bruner J.S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przekł. E. Kasińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Bruner J.S., Goodnow J.J., Austin G.A., *A Study of Thinking*, Transaction Publishers, New Brunswick – New York 1986.
- Crispiani P., *Didattica Cognitivista*, Armando Editore, Roma 2004.
- Crispiani P., *Dydaktyka, edukacja, styl. Dydaktyka kognitywistyczna jako styl*, przekł. G. Karwasz, Cognitive Science – New Media – Education, 2017, 3.
- Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Dylak S., „*Nasze szkolne credo...*”, [w:] *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, red. S. Dylak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Friend Wise A., O'Neill K., *Beyond More Versus Less: A Reframing of the Debate on Instructions Guidance*, [w:] *Constructivistic Instruction; Success or Failure?* red. S. Tobias, T.M. Duffy, Routledge, Taylor & Francis Group, New York – London 2009.
- Gagnon Jr. G.W., Collay M., *Constructivistic Learning Design. Key Questions for Teaching to Standards*, Corwin Press, Thousand Oaks, California 2006.
- Hazelkorn E. (chair), *Science Education for Responsible Citizenship*, Report to the European Commission of the Expert Group on Science Education, European Commission, Luxembourg 2015.
- Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Geberther i Wolff, Warszawa 1912.
- House N.G., *The Inquiry-based Approach to Teaching Math: Teaching Students to be Mathematical Thinkers*, ISA (Institute for Student Achievements), 2018, <https://www.studentachievement.org/blog/inquiry-based-approach-teaching-math-teaching-students-mathematical-thinkers/> [dostęp: 22.12.2018].
- Karwasz G., *Czy świat kręci się w prawo? Fizyka i zabawki*, XXXV Zjazd Fizyków Polskich, 20.09.1999 Białystok, *Postępy Fizyki*, 2000, 51, Zeszyt dodatkowy.
- Karwasz G., *Czy media w dydaktyce są potrzebne?* [w:] *Media w edukacji, kulturze i zmianie społecznej – odniesienia kognitywne*, Księga jubileuszowa poświęcona profesorowi Bronisławowi Siemienieckiemu w 60. rocznicę urodzin, red. S. Juszczyk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Karwasz G., *Między neorealizmem a hyper-konstruktywizmem – strategie dydaktyczne dla XXI wieku*, [w:] *Awangarda w szkolnej i pozaszkolnej edukacji*, Problemy Wczesnej Edukacji, 2011, 3(15).
- Karwasz G., *Nauczanie fizyki – trudności matematyczne czy nieumiejętność komunikacji?* Kognitywistyka i Media w Edukacji, 2013, 1.
- Karwasz G., *Teaching science in early childhood – inquiry-based, interactive path on energy*, [w:] *Physics Alive*, Proceedings GIREP-EPEC Conference, JYFL Research Report no.10/2012, red. A. Lindell, A-L. Kähkönen, J. Viiri, University of Jyväskylä.
- Karwasz G., *Między Scyllą a Charybdą, czyli o Homerze i wulkanach*, Geografia w Szkole, 2014, 2.
- Karwasz G., *Didattica cognitivista come ricetta in fisica*, [w:] *Le vie della pedagogia. Tra linguaggi, ambiente e tecnologie*, a cura di P. Crispiani e S. Pellegrini, Edizioni Università di Macerata, 2016.
- Karwasz G., Kruk J., *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej. Wystawy, muzea i centra nauki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.

- Karwasz G., Karbowski A., *No student left behind – recepta konstruktywistyczna – implementacja i analizy porównawcze w fizyce*, [w:] *Różnice, edukacja, inkluzja*, red. A. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
- Karwasz G., Służewski K., Kamińska A., *Constructivist path in teaching physics: from interactive experiments to step-by-step textbooks*, *Problems of Education in the 21st Century*, 2015, 64.
- Karwasz G., Karbowski A., *Hyper-konstruktywizm w nauczaniu fizyki. Tożsamość indywidualna i kompetencje społeczne*, *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, 2016, XXXII, Nauki Humanistyczno-Społeczne, 435.
- Kirschner P.A., Sweller J., Clark R.E., *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Bases, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*, *Educational Psychologists*, 2006, 41(2).
- Komenský J.A., *Wielka dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, przekł. H. Wernic, Nakładem Redakcji Przeglądu Pedagogicznego, Warszawa 1883.
- Kruk J., Karwasz G., *Reprezentacja, przyczynowość i badania eksperymentalne jako znaczące punkty „mapy poznawczej” dydaktyki ogólnej*, *Forum Oświatowe*, 2005, 2(33).
- Miller K., Lasry N., Chu K., Mazur E., *Role of physics lecture demonstrations in conceptual learning*, *Phys. Rev. Special Topics, Physics Education Research*, 2013, 9.
- Morin E., *La tête bien faite*, Seuil, Paris 1999.
- Ormrod J.E., *How We Think and Learn. Theoretical Perspectives and Practical Implications*, Cambridge University Press, New York 2017.
- Osborne J., *Attitudes towards science: a review of the literature and its implications*, *Int. J. Sci. Educ.*, 2003, 9(25).
- Pacholik-Zuromska A., *Ewolucja języka myśli*, *Diametros*, 2012, 34.
- Pessoa L., *The Cognitive-Emotional Brain: From Interactions to Integration*, MIT Press, Cambridge, MA 2013.
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza del bambino*, Milano 2014.
- Piattelli-Palmarini M. (red.), *Język i jego nabywanie. Debata między Jeanem Piagetem a Noamem Chomskym*, przekł. A. Bielik-Robson, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1995.
- Pietrasinski Z., *Sztuka uczenia się*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
- Rogoff B., *Apprenticeship in Thinking Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press, Oxford 1990.
- Shulman L.M., *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, *Harvard Educational Review*, 1987, 57(1).
- Siemieniecka D., Karwasz G., *Internetowa tożsamość – czyli o kreowaniu własnego ID*, [w:] *Oblicza internetu. Sieciowe dyskursy. (Roz)poznawanie cyfrowego świata*, red. M. Sokołowski, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg 2014.
- Siemieniecki B., *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Smerdon B. i in., *Teachers' Tools for the 21st Century: A Report on Teachers' Use of Technology*, National Center for Education Statistics, U.S. Department for Education, NCES2000-102, September 2000.
- Zanetti V. i in., *I giocattoli e la scienza – schede per una diversa didattica della fisica*, „La fisica nella scuola” (A.I.F.) quaderno n.4 – ottobre/dicembre 1993.

JOANNA MICHALAK-DAWIDZIUK

ORCID 0000-0003-1574-542X

*Wyższa Szkoła Menedżerska
w Warszawie*

SELECTED ASPECTS OF THE TEACHING PROFESSION IN POLAND

ABSTRACT. Michalak-Dawidziuk Joanna, *Selected Aspects of the Teaching Profession in Poland* [Zawód nauczyciela w Polsce – wybrane aspekty]. Studia Edukacyjne nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 135-160. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.8

This article was written on the basis of the text created by the author as part of the Polish component of the *Reducing Early School Leaving in the EU* project carried out within the 7th Framework Program of the European Union for the years 2013-2018. The text was prepared when the author followed a research apprenticeship program at the Faculty of Education of the University of Warsaw. The article describes the teacher's profession over the past fifteen years, placing special emphasis on teachers' education, teachers' careers, rules for and structure of employment.

Key words: teacher education, teaching profession, employment rules and structure, teaching career

Introduction

Social, political and economic transformation observed in Poland since 1989 has started a process of profound changes in the education system, which affected the teaching profession, too. Challenges resulting from the implementation of successive education reforms, as well as extensive changes that occur globally, make teaching an extremely challenging profession, which requires not only knowledge, but also skills and social competencies that enable undertaking and carrying out new tasks.

Lexicon of Labour Pedagogy provides the following definition of a profession:

performing sets of socially useful activities, distinguished as a result of the division of labour, requiring from an employee relevant knowledge and skills, as well as psychological and physical features, which condition the performance of professional tasks

that are systematically repeated and form a source of income for the employee and their family. A profession accords prestige and social standing to an employee. Social consequences of practising a profession include the possibility for its representatives to associate, cultivate the traditions of a profession, present specific attitudes and social assessments made from the perspective of a given profession.¹

Therefore, practising any profession requires openness to continuing development of skills and social competencies. This issue becomes particularly important in the context of the teaching profession, which involves constant contact with students, their parents, other teachers, as well as with the school environment, including, among others, the school governing authority (a competent local government unit; commune, county, province), the supervisory authority (relevant schools superintendent, minister competent for education), non-governmental organisations and other public and non-public institutions. Such a wide spectrum of subjects and people with whom teachers need to cooperate requires various social competencies, which guarantee properly established relations with stakeholders. A growing number of entities with whom teachers need to cooperate and challenges resulting from dynamic changes in their environment make the list of required competencies constantly expand.

A changing society and new social expectations concerning their work posed a challenge for teachers. Not only were teachers required to be specialists in the fields they teach and act as excellent pedagogues who are capable to work with children with various educational needs, but also the importance of the competencies related to the obligation to work more closely with other teachers, parents and the local community was stressed.²

Thus,

the higher the level of social competencies, the better communication with stakeholders, which is combined with better understanding them, making more accurate decisions, more flexible adapting to change, and better functioning in work environment.³

Emotional competencies have become particularly important in the process of change, and shaping them

(...) can result in resilience and the ability to cope in challenging situations and can contribute to helping others, gaining control over actions taken and perseverance in

¹ T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom, p. 287.

² A. Wiłkomirska, A. Zielińska, *Ocena systemu promocji zawodowego nauczycieli w Polsce*, Warszawa 2013, p. 9.

³ J. Michalak-Dawidziuk, *Kompetencje społeczne a utopia*, [in:] *Utopia and Education*, Ed. R. Włodarczyk, Vol. II, Wrocław 2017, p. 190.

the performance of tasks, as well as overcoming disappointments and facing various challenges.⁴

Within the framework of education system reforms, major changes have been introduced in all areas of the system of education, including: the structure of education system, timetables and curricula, the system of assessment, pedagogical supervision, the system of teacher continuing professional development, schools and educational institutions funding, as well as the system of teachers' professional advancement, "(...) which could encourage them to raise their qualifications, improve their professional skills, and to act and co-operate with the aim of enhancing the quality of school work".⁵

The authors of subsequent changes introduced in the education system assume that teachers are the foundation of a modern school. By acquiring new competencies as part of the reformed system of professional advancement, they should become guarantors of improved quality of children's and youth's education.

Teachers are expected to be professional, thanks to which students can become prepared for adult life in a dynamically changing environment.

The dynamics of change puts teachers in a very difficult situation, as its pace is often faster than that of introducing formal organisational solutions. In many cases, teachers can only rely on their own experience and intuition.⁶

Teachers are perceived as professional having particular importance for introduced changes. Hence, initial teacher training and professional advancement system, perceived as paths for continuing professional development leading to attaining mastery in the profession, coupled with employee pragmatics are factors determining the decision to pursue the teaching profession and the quality of work. Thus, conditions in which teachers operates can determine both interest in the profession and, at a later stage, staying in the profession.

Initial teacher education – overview

Review of literature on initial teacher education

Many researchers analysed initial teacher education, to mention Cz. Banach (1998), R. Branderburg, A. McDonough, J. Burke (2016), A.W. Combs,

⁴ J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje społeczne nauczyciela*, Warszawa 2012, p. 110.

⁵ A. Wilkomirska, A. Zielińska, *Ocena systemu promocji zawodowego*, p. 9.

⁶ J. Michalak-Dawidziuk, *System awansu zawodowego nauczycieli a transgresyjna postawa nauczycieli*, [in:] *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem*, Eds. A. Ciążęła, S. Jaronowska, Warszawa 2017, p. 105.

R.A. Blume, A.J. Newman, H. L. Wass (1978), R. Forgasz (2016), B. Gołębiak (1998), J.M. Gore (2016), I. Jones (2017), D. O'Keeffe (2003), H. Kwiatkowska (1988, 1997), T. Lewowicki (1985, 2007), J. Loughran (2006), A. Moore (2012), J. Niemiec (1995), W. Okoń (1988, 1991), R. Pachociński (1994), A. Pearson (1994), J. Szempruch (2000, 2000A, 2013), M. Waring, C. Evans (2014), A. Wiłkomirska (2005), A. Wiłkomirska, and A. Zielińska (2013). The multitude of approaches and theories have become a part of the process of searching for increasingly effective methods of initial teacher training, and also bear testimony to continuing improvement of its quality. The selection of concepts discussed in this text is a result of limitations imposed by formal requirements relating to the volume of the article.

When defining initial teacher training, H. Kwiatkowska lists three orientations: technological, humanistic and functional one. Technological orientation derives from behavioural concept of a reactive human being, whose behaviour results from reactions to random external stimuli. Supporters of behavioural psychology claim that "everything that is either good or bad in humans is the expression of environment's manipulation".⁷ This means that behaviourists did not subscribe to the model of an independent human, whose actions result from internal motives. This meant that

in the process of education, it is sufficient to create an objective environment, which by means of a system of appropriate rewards and penalties would reinforce the desirable behaviour and inhibit the types of behaviour that should be eliminated".⁸

In technological orientation, knowledge was a determinant of teachers' qualifications. The characteristic features of initial teacher education included:

- marginalising the importance of theoretical knowledge, which is so much needed in complex problem solving and at the same time emphasising the importance of "equipping teachers with a catalogue of skills useful in action",⁹
- omitting axiological issues and removing such notions as values, freedom and dignity and focusing on drills rather than empirical cognition,
- a high degree of control over the process of initial teacher education, which is manifested by:

first of all, the aim of the process of initial teacher education is to drill into specific skills needed to perform teaching tasks and organise cognitive processes.

Secondly, the process of initial teacher education is much more strongly dominated by praxeological (organizational, economic, ergonomic) norms than by moral social, ethical and aesthetic standards.

⁷ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Założenia i metody edukacji nauczycielskiej*, Warszawa 1988, p. 25.

⁸ Ibidem, p. 24-25.

⁹ Ibidem, p. 24.

Thirdly, the high degree of control over the process of initial teacher education is confirmed by didactic techniques used, which mainly focus on shaping pre-programmed responses of the learners.¹⁰

According to H. Kwiatkowska, serious imperfections of technological orientation result from the lack of humanistic dimension of this orientation.

The humanistic orientation has seen a change in "(...) the way of thinking: from behaviouristic to personalistic";¹¹ in the process of good teaching the focus has been shifted from mechanistic to humanistic approach.¹² This forms a reference to a view presented by A.W. Combs who believed that ... "A good teacher is first and foremost a person, and this fact is the most important and determining thing about him".¹³ With regard to teacher education, A.W. Combs referred to three principles of humanistic psychology: a) a human being is a direct result of their field of perception, b) out of all perceptions, self-perception is the most important one, c) in order to function more efficiently, each person needs self-esteem.¹⁴ The humanistic orientation stems from the view that "a good teacher is above all a unique personality".¹⁵ The most important goal of teacher education is to support future teachers in discovering their own individuality and uniqueness. According to H. Kwiatkowska, initial teacher education from humanistic perspective is "(...) looking for a path leading to yourself and finding yourself".¹⁶ When discussing the concept proposed by A.W. Combs, H. Kwiatkowska pointed out that:

By and large, in his concept, Combs does not speak about the process of education with respect to acquiring knowledge and skills, but about the process of becoming a teacher.¹⁷

The humanistic orientation, which is completely different from technological one, is in opposition to technical understanding of the teaching profession. It treats teachers as subjects who refer to their intellect and feelings when solving problems in their pedagogical work. Therefore, "a teacher education programme should focus on personalities rather than on competencies".¹⁸ This orientation also negates "the value of (...) teacher training

¹⁰ Ibidem, p. 28-29.

¹¹ Ibidem, p. 29.

¹² H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, p. 196.

¹³ A.W. Combs et al., *The Professional Education of Teachers*, Boston Allyn and Bacon, Inc., 1978, p. 6.

¹⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, p. 85-86.

¹⁵ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, p. 30.

¹⁶ Ibidem, p. 28-29.

¹⁷ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli*, p. 203.

¹⁸ A.W. Combs et al., *The Professional Education of Teachers*, p. 9.

programmes that focus on course contents",¹⁹ because "course contents are not an intrinsic value, and are valuable as long as they perform certain functions in the structure of teachers' professional activities".²⁰ In humanistic orientation, teaching practice forms an integral part of teacher education programmes, as it allows students gain hands-on experience in teaching. However, teaching practice should be progressively implemented to grade the level of difficulty, i.e. initially a trainee teacher should work with one student and then move on to working with groups thus assuming more and more responsible roles. The aim of this approach is to limit or eliminate negative experiences in the education process. In humanistic orientation, attention is drawn to the fact that "teaching practice should be organised in such a way as to limit students' negative experiences related to their own pedagogical activity"²¹. This is important, because it contributes to a "positive self-image".²²

In functional orientation, teacher education is characterised by a task-oriented training, in which knowledge of reality is acquired through various actions taken in real-life or simulated situations. The acquisition of the ability to apply theoretical knowledge in practice is particularly important in the process of teacher education. At the same time, an important role is assigned to knowledge reserve that can be used in action, which H. Kwiatkowska describes as "surplus qualifications"²³. According to the author, "The greater reserve of seemingly superfluous knowledge, the greater use is made of knowledge that is operationally indispensable or knowledge that forms necessary indicative basis for action"²⁴. Taking into account the fact that the awareness of the roots of knowledge and methods of discovering it forms the basis for knowledge functionality, instilling research attitudes in teachers, which will allow them to take adequate and effective actions, takes an important place in functional orientation. At the same time, in order to act as subjects of action, teachers are expected to strive to gain self-knowledge and self-awareness. It is worth mentioning here a view of Z. Pietrasiński who believes that "(...) in initial teacher education, the most important learning outcome is the ability to adapt behaviour to changing situation, and not stereotypical components of each new skill"²⁵. Flexibility, combined with adequacy and efficiency, is strongly emphasised in functional orientation, hence the creation of situations

¹⁹ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, p. 42.

²⁰ Ibidem, p. 42-43.

²¹ Ibidem, p. 46.

²² Ibidem.

²³ Ibidem, p. 64.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Z. Pietrasiński, *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia umysłu*, [in:] *Studia nad teorią czynności ludzkich*, Eds I. Kurcz, J. Reykowski, Warszawa 1975, p. 196.

that allow to acquire these skills in education process. However, they do not merely represent technical skills, but should have an ethical and moral dimension, given that

the purpose of teachers' work is (...) not only to teach how to get to know the world and how to effectively operate in it, but also to teach how to live in this world, and especially how to live in a dignified way.²⁶

Apart from the three orientations of initial teacher education described above, there is also an axiological orientation, which focuses on placing an individual in a system of historical and anthropological values, their developmental potential, values that support a person in shaping their personality, "and in education process - justify the selection of contents, methods and educational goals".²⁷

Competent teaching depends on three factors: subject knowledge, structured knowledge of teaching and reflective practical experience.²⁸

An interesting view was presented by A. Pearson who emphasised the importance of comprehensive character of teaching in the process of teacher education, where the concept of comprehensive activity is understood as

such an activity, in which original intentions can be altered by a given situation. (...) Such an activity can also be described as interactive one (...).²⁹

It means that teachers should adapt their actions to a situation they are in. Thus, comprehensive character of teaching is understood as "an interaction between the intentions of a teacher and the events and circumstances of teaching".³⁰

According to H. Kwiatkowska, when developing teacher education programmes, you should take into consideration the fact that

(...) a teacher's work is characterized by imprecision, lack of standardisation, volatility of situation, and lability of working conditions. It cannot be easily formalised, like it is the case with simple types of work.³¹

²⁶ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, p. 67.

²⁷ A. Rumiński, *Aksjologia pedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, [in:] *Akademicka edukacja nauczycieli. Z problemów metodologii, teorii i praktyki*, Ed. K. Duraj-Nowakowska, Kraków 1993, p. 133.

²⁸ The Holmes Group *Tomorrow's Teachers*, East Lansing, The Holmes Group 1986, p. 62.

²⁹ A. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994, p. 145.

³⁰ Ibidem, p. 147.

³¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, p. 205-206.

According to the author, teacher education presently requires:

1) a contemporary context for the operation of education; 2) changes in the area of professional responsibilities of teachers; 3) changes in the concept of teacher education conditioned by social change.³²

The process of teacher training in individual countries is subject to analyses, which point to weaknesses in the way students are trained for the teaching profession.

In 2014, A report by Australian Teacher Education Ministerial Advisory Group (TEMAG, 2014) showed that during the professional experience (PE) component of initial teacher education "the quality of professional experience is limited by a lack of integration of theory and practice, and by a lack of integration of the work of providers and schools."³³

When listing the main challenges of teacher education discussed in literature on the topic, R. Forgasz mentioned: the lack of adequate practical training preparing for teaching practice (Shulman, 1986), which resulted in unsatisfactory teacher learning outcomes (Zeichner & Tabachnick, 1981) and relatively low level of student satisfaction (Gore, Griffiths, et.al, 2004), as well as the lack of confidence in their skills and lack of confidence in how well prepared they are (McKenzie, Weldon, Rowley, Murphy and McMillan, 2014).³⁴ D. O'Keeffe pointed out the shortcomings of the teacher education system in Great Britain and stated that

(...) the problem of British teacher education is the lack of knowledge on what kinds of teachers are needed. Over the past decade, British governments have recognised this to some extent, because when teaching BEd courses they have focused on an important element of specialist knowledge - English, mathematics, history or IT.³⁵

³² H. Kwiatkowska, *Kształcenie nauczycieli*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Vol. 2, Ed. T. Pilch, Warszawa 2003, p. 879.

³³ R. Forgasz, *Rethinking the Observation Placement: A Community/Cohort Approach to Early Professional Experiences*, [in:] *Teacher Education. Innovation, Intervention and Impact*, Eds R. Brandenburg, A. McDonough, J. Burke, Singapore 2016, p. 99. In the above quote an excerpt has been used from the report of Teacher Education Ministerial Advisory Group (TEMAG) (2014) *Action now: Classroom ready teachers*, Canberra, Australia: Department of Education and Training.

³⁴ J.M. Gore, *Reform and the Reconceptualisation of teacher education in Australia*, [in:] *Ibidem*, p. 25.

³⁵ D. O'Keeffe, *Teacher education in Britain*, *Edukacja*, 2003, 3(83), p. 102. The term BEd used in the text refers to the level of education that existed in the UK in the 1980s. and offered qualifications for teaching in primary and secondary schools. Nowadays, BEd's role has been marginalised and it does not even provide qualifications for working in primary schools. BEd is to be replaced by BAs and BSsc.

The challenges mentioned by these authors also apply to Polish system of teacher education. This is why for several years reforms of the system have been introduced.

Polish legislation on teacher education binding from 2005 to 2019

Teacher education in Poland is provided at the level of higher education, which is subject to major changes resulting from the implementation of the Bologna Process aimed at the creation of the European Higher Education Area. The implemented changes also concern initial teacher education. When analysing legal regulations adopted over the past fifteen years, the following instruments should be mentioned:

- Act of 27 July 2005 *Law on Higher Education* (O.J. of 2005, No. 164, item 1365 as amended);
- Act of 20 July 2018 *Law on Higher Education and Science* (O.J. of 2020, item 85);
- Order of the Minister of Science and Higher Education of 12 July 2007 *on education standards for particular degree programmes and levels of education, as well as the mode for their establishment and conditions to be met by higher education institutions in order to provide interdisciplinary studies and macro-degree programmes* (O.J. of 2007, item 164, 1166 as amended);
- Order of the Minister of Science and Higher Education of 17 January 2012 *on the standard of initial teacher education* (O.J. of 2012, item 131);
- Order of the Minister of Science and Higher Education of 25 July 2019 *on standards of initial teacher education* (O.J. of 2019, item 1450).

In accordance with legal regulations in force since 2005, initial teacher education has been provided at the level of first-cycle studies (bachelor's degree studies) and second-cycle studies (supplementary master's degree studies). At the same time, law allowed for a possibility to obtain teaching qualifications as a result of completing first- or second-cycle studies as part of a degree programme different than pedagogy and post-graduate teacher training programmes. The notion of preparation in pedagogy (*Polish: przygotowanie pedagogiczne*) was defined many years ago in an order of the minister competent for education and has remained in force until now despite numerous amendments or changes to the order. Therefore, in this text reference is made to the binding order of the Minister of National Education of 1 August 2017, which defines the concept of preparation in pedagogy as:

the acquisition of knowledge and skills in the field of psychology, pedagogy and detailed didactics, taught for not less than 270 contact hours in connection with a de-

gree programme (speciality) and positively assessed teaching practice amounting to at least 150 hours; in the case of vocational education and training teachers, the required number hours of a preparation in pedagogy programme should be not less than 150; a higher education graduation diploma or other document issued by a higher education institution or a diploma attesting the completion of a programme offered by a teacher training institution or a certificate of completion of a qualification course are documents attesting the completion of preparation in pedagogy.³⁶

Study plans and programmes developed on the basis of the executive act to the Act of 27 July 2005 *Law on Higher Education* (O.J. of 2005, No. 164, item 1365 as amended) i.e. the Order of the Minister of Science and Higher Education of 12 July 2007 *on education standards for particular degree programmes and levels of education, as well as the mode for their establishment and conditions to be met by higher education institutions in order to provide interdisciplinary studies and macro-degree programmes* (O.J. of 2007, item 164, 1166 as amended) provided that education offered as part of first-cycle degree programmes in pedagogy lasted six semesters (at least 1800 hours, 180 ECTS credits) and as part of second-cycle degree programmes lasted at least four semesters (at least 800 hours, 120 ECTS credits).

The above order stipulated that general courses taught as part of first-cycle programmes amounted to 330 hours and speciality courses amounted to 210 hours. The group of general courses included: philosophy, psychology, sociology and pedagogical concepts and systems, while the group of speciality-related courses included: history of pedagogical thought, theoretical basis of education, and social pedagogy. Degree programmes in pedagogy also included an eight-week teaching practice. Among other requirements, teaching such courses as: physical education (60 hours), languages (120 hours), information technology (30 hours), courses containing contents that broaden general knowledge, including biomedical basis of development and education (60 hours) was decreed. In addition, teaching about intellectual property protection, health and safety at work and ergonomics was required. The remaining hours were to be devoted to the teaching of speciality courses, including the teaching speciality.

As in the case of first-cycle studies, the order provided for two groups of courses taught as part of second-cycle programmes: general courses amounting to 180 hours (24 ECTS credits) and speciality courses amounting to 120 hours (16 ECTS credits). The group of general courses included these in: anthropology of culture, logic, methodology of social research, contemporary concepts in philosophy and ethics, contemporary problems in sociology, contemporary problems in psychology. The group of speciality courses in-

³⁶ Article 2 of the Order of the Minister of National Education of 1 August 2017 *on detailed qualifications to be held by teachers* (O.J., item 1575).

cluded these in: andragogy, general pedagogy, comparative pedagogy and pedeutology. Other requirements included the need to teach courses in health education and health promotion. The remaining hours were to be devoted to the teaching of speciality courses, including the teaching speciality.

Another legal regulation on teacher education was adopted after the five-year period of the above mentioned order staying in force. It defined in more detail the development of initial teacher education programmes. The Order of the Minister of Science and Higher Education of 17 January 2012 *on the standard of initial teacher education* (O.J. 2012, item 131) provided for five modules: *module 1*: content-related preparation for teaching the first subject (for specialist teachers), *module 2*: preparation in the scope of psychology and pedagogy, *module 3*: preparation in the scope of didactics, *module 4*: content-related preparation for teaching another subject (semi-specialist teachers), and *module 5*: preparation in the scope of special needs pedagogy. As part of individual modules, the following components and numbers of hours were specified:

- *module 1*: content-related preparation - in accordance with the description of learning outcomes for a given degree programme (the number of hours ensured content-related preparation for teaching the subject (specialist teachers));

- *module 2*: general preparation in the scope of psychology and pedagogy (90 hours), preparation in the scope of psychology and pedagogy for teaching at a given education stage or stages (60 hours), teaching practice (30 hours);

- *module 3*: introduction to didactics (30 hours), subject teaching (type of class) at a given education stage or stages (90 hours), teaching practice (120 hours);

- *module 4*: content-related preparation (the number of hours ensured content-related preparation for teaching the subject (semi-specialist teachers), subject teaching (type of class) at a given education stage or stages (60 hours), teaching practice (60 hours);

- *module 5*: preparation in the scope of special needs pedagogy and psychology (140 hours), teaching students with special educational needs (90 hours), teaching practice (120 hours).

Higher education institutions offering first-cycle (*bachelor's degree*) and second-cycle (*supplementary master's degree*) programmes are authorised to teach initial teacher education programmes. The level of required studies depends on education stage future teachers will work at. In accordance with the order *on standard of initial teacher education*,³⁷ holders of the following qualifications are authorised to teach:

³⁷ Order of the Minister of Science and Higher Education of 17 January 2012 *on the standard of initial teacher education* (O.J. of 2012, item 131).

a) in kindergartens and primary schools: graduates of first-cycle studies who have been awarded *bachelor's degree* (Polish: *licencjat*);

b) in lower- and upper-secondary schools: graduates of second-cycle programmes who have been awarded a master's degree (Polish: *magister*).

Initial teacher education in the scope of teaching the first subject (specialist teachers) consists in three obligatory modules, covering content-related preparation in the scope of the subject to be taught, preparation in the scope of psychology and pedagogy and preparation in the scope of didactics.

The six-year period of the order staying in force was ended by adoption of the Law of 20 July 2018. *Law on Higher Education and Science* (O.J. of 2020, item 85), which stipulates more precise regulations on initial teacher education. In accordance with new regulations, only higher education institutions holding scientific category B in the discipline to which a given degree programme is assigned can provide initial teacher education. During a transition period, also higher education institutions, which have signed an agreement with a higher education institution holding the B category can offer such education. Pursuant to the Order of the Minister of Science and Higher Education of 25 July 2019 *on standard of initial teacher education* (O.J. of 2019, item 1450), initial teacher education programmes should include the following groups of courses, as part of which students should achieve detailed learning outcomes:

1) content-related preparation in the scope of teaching the first subject or teaching the first type of class (specialist teachers);

2) content-related preparation in the scope of teaching another subject or teaching another type of class (semi-specialist teachers);

3) preparation in the scope of psychology and pedagogy;

4) introduction to teaching and voice projection, and

5) preparation in the scope of teaching the first subject or the first type of class (specialist teachers).

In group 1) Content-related preparation in the scope of teaching the first subject or teaching the first type of class, and 2) content-related preparation in the scope of teaching another subject or teaching another type of class - the number of hours of courses taught indicated in the study programme ensures content-related preparation for teaching a given subject or a type of class. In group 3) Preparation in the scope of psychology and pedagogy, courses in psychology (90 hours), pedagogy (90 hours), and teaching practice (30 hours) are included with a total number of 10 ECTS credits. In group 4) Introduction to teaching and voice projection, courses in introduction to teaching and voice projection are included with a total number of 60 hours and 3 ECTS credits. In group 5) Preparation in the scope of teaching the first subject or the first type of class;

- in the case of the subject or classes taught in primary and secondary schools, theoretical vocational subjects and practical vocational training: a course in teaching the subject or type of class (150 hours), teaching practice (120 hours) with a total number of 15 ECTS credits.

- in the case of a subject or classes taught in primary or secondary schools:
 - o a course in teaching the subject or type of class (90 hours), teaching practice (60 hours)

with a total number of 7 ECTS credits.

In the group of courses Preparation in the scope of teaching another subject or type of class;

- in the case of the subject or classes taught in primary and secondary schools, theoretical vocational subjects and practical vocational training: a course in teaching the subject or type of class (90 hours), teaching practice (90 hours) with a total number of 7 ECTS credits.

- in the case of a subject or classes taught in primary or secondary schools: a course in teaching the subject or type of class (60 hours), teaching practice (60 hours) with a total number of 6 ECTS credits.

In the group of courses Pedagogical preparation for practising the profession of a school psychologist: pedagogy (60 hours), methodology of a school teacher's work in kindergartens, schools and other institutions of the system of education (120 hours), teaching practice (120 hours) with a total number of 14 ECTS credits.

The provision of the *Law on Higher Education and Science* concerning the number of hours of teaching practice is noteworthy.

As part of introduced changes, the possibility of providing education as part of a practical and general academic profile was offered. In the case of practical profile, more than 50% of ECTS credits are allocated to courses teaching practical skills, while in the case of general academic profile more than 50% of ECTS credits are allocated to courses related to the HEI's academic activities.³⁸ In addition, in the case of practical profile study programmes include teaching practice lasting 6 months (first-cycle studies) and 3 months (second-cycle studies).³⁹

The 2019 order *on the standard of initial teacher education* differentiates between the lengths of initial teacher education programmes. In the case of specialist teachers, teachers of theoretical vocational subjects, practical vocational training teachers, teachers teaching a particular type of class, education can be provided in the form of "first- and second-cycle degree programmes or

³⁸ Art. 64(2) of the *Act on Higher Education and Science* (O.J. of 2020, item 85).

³⁹ Art. 67(5)(1, 2) of the *Act on Higher Education and Science* (O.J. of 2020, item 85).

a long-cycle master's degree programmes, for which study programmes define learning outcomes including knowledge and skills corresponding to all requirements of a relevant core curriculum for teaching a given subject or core curriculum for programmes offering initial teacher education or corresponding to the contents of classes to be taught".⁴⁰

In the case of kindergarten and early school education teachers (grade 1-3 of primary school), initial teacher education is provided as part of long-cycle master's degree programmes (lasting 9 semesters at minimum). These programmes include courses amounting to 2,860 contact hours at minimum, teaching practice included.⁴¹

Degree programmes in pedagogy for special educational needs provided in the form of long-cycle master's degree programmes offer training for special educational needs teachers, speech therapy teachers and teachers conducting early child development support classes:

1) they include speciality in:

- a) education and rehabilitation of people with hearing impairment (sur-dopedagogy);
- b) education and rehabilitation of people with visual impairment (ty-phlopodagogy);
- c) education and rehabilitation of people with intellectual impairment;
- d) therapeutic pedagogy;
- e) education and therapy for learners with autism spectrum disorder,
- f) inclusive education;

2) they include speciality in:

- a) social reintegration pedagogy;
- b) speech therapy;
- c) corrective pedagogy (pedagogical therapy);
- d) early childhood development support.

Degree programmes in pedagogy for special educational needs last at least nine semesters and include at least 2,690 contact hours. In the case of degree programmes for speech therapy teachers the number of contact hours is 3,090.

The above analysis of legal regulations that were in force from 2005 to 2019 allows to reach a conclusion that the changes in initial teacher education consistently aimed at a higher degree of specialisation and imposing more detailed requirements. The most recent changes introduced in 2018 and 2019 mainly focused on providing students with opportunities to gain practical

⁴⁰ Annex no. 1 to the Regulation of the Minister of Science and Higher Education of 25 July 2019 *on the standard of initial teacher education* (O.J. of 2019, item 1450), p. 2.

⁴¹ Order of the Minister of Science and Higher Education of 25 July 2019 *on the standard of initial teacher education* (O.J. of 2019, item 1450).

experience and become well prepared for entering the labour market. Hence the large number of hours of teaching practice in practical profile programmes.

Teaching profession in Polish labour market

Practising the teaching profession in Polish system of education is subject to fulfilling the requirements set out in national regulations, i.e. the Act of 26 January 1982. *Teacher's Charter* (O. J. of 2019, item 2215), the Order of the Minister of National Education of 1 August 2017 *on detailed qualifications to be held by teachers* (O.J. of 2019, item 1575, as amended), and in the case of schools of arts, the Order of the Minister of Culture and National Heritage of 20 May 2014 *on detailed qualifications to be held by arts schools teachers, arts education institutions and in-service teacher training institutions* (O. J. of 2014, item 784).

General requirements for teaching positions, as defined in *the Teacher's Charter*, are: completing a higher education programme and adequate preparation in pedagogy or completing a programme provided by a teacher training institution (in the case of taking up a job in a position for which these are sufficient qualifications), observance of basic moral principles and fulfilment of health conditions necessary for practising the profession.⁴² Detailed requirements concerning qualifications for particular types of schools are set out in an Order of the Minister of National Education.

In Polish schools, teachers are employed on the basis of employment contracts. In public schools, two types of employment relationships apply, i.e. on the basis of an employment contract or appointment. In accordance with the *Teacher's Charter* act, a person who does not hold a professional advancement grade on the date of establishing an employment relationship at school is awarded the grade of a trainee teacher.⁴³ Having obtained the grade of a contract teacher, which is another step on professional advancement ladder, such a person can conclude an open-ended employment contract. Appointed and chartered teachers are employed on the basis of formal appointment.

The table below presents the number of teachers in service in 2013 and 2019 divided by province.

⁴² Pursuant to Article 9(1) of the act of 26 January 1982 *Teacher's Charter* (O. J. of 2019, item 2215).

⁴³ Art. 9a(2) of the act of 26 January 1982 *Teacher's Charter* (O. J. of 2019, item 2215).

Table 1

The number of teachers employed in the school year 2013 and 2019 divided by province

Province	Number of teachers	
	Year 2013	Year 2019
Dolnośląskie	32,035.20	34,063
Kujawsko-Pomorskie	26,303.54	27,119
Lubelskie	28,899.67	29,727
Lubuskie	12,280.96	12,718
Łódzkie	30,017.20	31,135
Małopolskie	43,998.69	48,618
Mazowieckie	67,953.89	78,125
Opolskie	12,256.00	12,234
Podkarpackie	29,223.83	30,503
Podlaskie	15,144.30	15,735
Pomorskie	28,796.03	32,025
Śląskie	53,666.86	57,144
Świętokrzyskie	15,932.10	15,968
Warmińsko-Mazurskie	17,885.23	18,351
Wielkopolskie	44,649.44	48,026
Zachodniopomorskie	20,188.71	20,864
Total	479,231.65	512,354

Source: Own work based on: GUS, *Oświata i wychowanie 2012/13*, p. 250-251 <http://stat.gov.pl> and GUS, *Oświata i wychowanie 2018/19*, p. 200-201 <http://stat.gov.pl.obszary-tematyczne/edukacja>

The table presented above shows that both in 2013 and 2019, chartered teachers formed the most numerous group. There were 240,579.96 and 286,790 of them, respectively. Appointed teachers formed the second most numerous group amounting to 130,325.80 and 103,98, followed by contract teachers: 81,501.98 and 83,616 and trainee teachers: 15,903.42 and 21,020, respectively. Moreover, 10,920.49 and 20,169.38 teachers who did not hold a professional advancement grade were employed in 2013 and 2019.

The data presented above allow to state that both the level of initial teacher education, i.e. their initial qualifications, and continuing professional

Table 2
The number of teachers in 2013 and 2019 divided by professional advancement grade

Province	Trainee teachers		Contract teachers		Appointed teachers		Chartered teachers		Teachers without professional advancement grade	
	Year 2013	Year 2019	Year 2013	Year 2019	Year 2013	Year 2019	Year 2013	Year 2019	Year 2013	Year 2019
Dolnośląskie	1301.99	1494	5643.28	6076	10,735.30	8577	13,491.64	16,670	862.99	1246
Kujawsko-Pomorskie	728.92	859	4255.05	3762	8307.76	5916	12,645.09	15,791	366.72	791
Lubelskie	806.03	1020	4370.27	3979	9658.10	6859	13,570.35	17,147	494.92	722
Lubuskie	400.97	444	2159.38	2066	4013.03	3161	5492.76	6736	214.82	311
Łódzkie	900	1118	5098.62	4676	9351.30	7552	14,108.09	16,843	559.19	945
Małopolskie	1554.90	2357	7320.95	8262	9240.63	7845	24,960.97	28,749	921.24	1405
Mazowieckie	2811.58	3837	13,799.31	16,031	18,147.22	16,823	30,578.56	37,430	2617.22	4004
Opolskie	342.02	432	1845.15	1647	2970.61	2131	6981.97	7828	116.25	197
Podkarpackie	653.03	1008	3925.11	3516	6601.73	4610	17,606.10	20,473	437.86	895
Podlaskie	407.59	663	2276.72	2122	3553.08	2641	8607.10	9926	299.81	382
Pomorskie	1132.04	1534	5316.17	5792	6870.60	5779	14,647.19	17,535	830.03	1385
Śląskie	1595.92	2157	8499.57	8595	12,404.08	9257	30,212.52	35,769	954.77	1366
Świętokrzyskie	455.81	500	2040.88	1928	3411.52	2196	9638.02	10,896	385.87	449
Warmińsko-Mazurskie	510.22	700	2744.00	2687	4122.65	3205	10,182.28	11,262	326.08	495
Wielkopolskie	1593.09	2078	8344.69	896	14,689.72	12,492	19,093.02	22,938	928.92	1558
Zachodniopomorskie	709.31	820	3862.83	3518	6248.47	4944	8764.30	10,795	603.8	787
Total	15,903.42	21,020	81,501.98	83,616	130,325.80	103,989	240,579.96	286,790	10,920.49	16,938

Source: Own work based on: GUS, *Oświata i wychowanie 2018/19*, p. 200-201 <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/gus/oswiata-i-wychowanie-2012/13>, p. 250-251 <http://stat.gov.pl>

development constitute an important quality-related element of the education system. This is a result of both initial teacher education and in-service training systems, where "The assumption of the professional advancement system introduced in 2000 was to activate teachers in order to improve the education process".⁴⁴

In accordance with the *Teacher's Charter* act, working hours of a full-time teacher cannot exceed 40 per week. At the same time, the aforementioned legal act sets out in detail obligatory weekly hours including subject teaching, educational and care elements, which involve both teaching classes and working on behalf of students. The number of these hours ranges from 15 to 30. The exception is working hours of form teachers during school residential trips, where 26 hours apply, out of which 10 hours are devoted to teaching.

Teacher's Charter also defines average teacher's salary, i.e.:

- 1) trainee teacher - 100%;
- 2) contract teacher - 111%;
- 3) appointed teacher - 144%;
- 4) chartered teacher - 184%

of base amount, which is annually determined in the budget act.

Teachers are entitled to a length-of-service allowance amounting to 1% of the basic pay for each year of employment, which is paid on a monthly basis, starting from the fourth year of employment, which may not, however, exceed 20% of basic pay.⁴⁵

Teachers also receive jubilee awards for their long service that range from 75% of monthly salary after 20 years of work to 250% after 40 years of work.

Summary

Teachers are the foundation of changes that have taken place in Polish system of education since 1989. Subsequent reforms of the education system have changed not only the structure of the education system, curricula, and teachers' professional advancement system, but above all the way of thinking. The aim of the reforms was to start the process of preparing teachers for playing the role of mentors who are passionate about their profession and whose commitment contributes to a new quality of the education process.

⁴⁴ J. Michalak-Dawidziuk, *Awans zawodowy nauczycieli jako proces dynamicznych zmian – współczesna praktyka i perspektywa przyszłości*, [in:] *Edukacyjne konteksty współczesności. Z myślą o przyszłości*, Eds. J. Madalińska-Michalak, N.G. Piłkuła, Kraków 2018, p. 619.

⁴⁵ Art. 33(1) of the act of 26 January 1982 *Teacher's Charter* (O.J. of 2014, item 191, 1198, O.J. of 2015 item 357, 1268, 1418).

Teachers' passion for their profession is a measure of education quality. It forms the basis for shaping attitudes that create opportunities for young people to achieve their dreams, awake passions, and develop talents and interests. This way, you can find fulfilment in your professional work.⁴⁶

Such an approach requires that teachers are aware of ethical dimension of their profession, which is based on professionalism, consolidated by practical experience and building relationships with students in order to support their development.

In a teacher's work, well-being of students should be the focal point, and teacher's maturity and a sense of responsibility should be the foundation of professional ethics.⁴⁷

Hence the importance of teacher education, its multidimensional and comprehensive character, but also variability resulting from dynamic processes occurring in school environment. Reality, in which modern schools operate should be a determinant factor for teacher education. Therefore, initial teacher education requires shaping an attitude of openness and flexibility, but also the ability to make the most beneficial choices for student's development.

Changes observed in Polish system of teacher education resulting from the act of 20 July 2018 *Law on Higher Education and Science* and the Order of the Minister of Science and Higher Education of 25 July 2019 *on standards of initial teacher education* mainly focus on practical dimension of initial teacher education. This approach is justified by the need to prepare students for practising the teaching profession in conditions of dynamic changes, which require both professionalism expressed by holding effective pedagogical skills and competencies to ensure efficient decision making adequate to the situation. The importance of providing practical teaching experience in the process of initial teacher education is widely discussed in literature mentioned in this text. The view of R. Branderburg, A. McDonough & J. Burke that "professional experience is regarded as a key element of teacher education programs"⁴⁸ expressed in the article entitled *Teacher education research and the policy reform agenda* confirms such as understanding of the process of initial teacher education.

Taking into account the special role of education, which is ascribed to it by numerous documents published by European Union institutions, includ-

⁴⁶ I. Kust, *Jak szkoła może pomóc uczniowi w odkrywaniu pasji? Analiza przypadku*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Zeszyt 19 – *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem*, Lublin 2015, p. 187.

⁴⁷ I. Kust, *Etyka nauczyciela na tle reformy programowej*, [in:] *Teacher's Ethics*, Eds. M. Bajan, S.J. Żurek, Lublin 2011, p.79.

⁴⁸ R. Branderburg, A. McDonough, J. Burke, *Teacher education research and the policy reform agenda* [in:] *Teacher Education*, p. 9.

ing: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*,⁴⁹ *Treaty on European Union and Treaty on the functioning of the European Union*,⁵⁰ Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*,⁵¹ it is worth looking at teaching as a priority profession. It is the quality of education, and thus the level of preparing students for adult life, and in a broader perspective - the functioning of the whole society, that are contingent on teacher education. Therefore, an important aspect of initial teacher education are the predispositions of candidates for teacher training programmes.

In Finland, the number of candidates for teacher education programmes has doubled from 13,082 in 1998 to 26,783 in 2008. Out of 26,783 candidates in 2008, only 3,076 were accepted. For comparison, in Denmark, from 1997 to 2007 graduation rates for teacher education programmes fell from 80% to 62%.⁵²

This result is influenced by "numerous differences between Finland and other Scandinavian countries in terms of culture and social status of the teaching profession".⁵³

In Poland, the number of candidates for teacher education programmes dramatically diminishes. In the academic year 2013/14 the number of candidates for degree programmes in pedagogy was 16,227, while in the academic year 2019/20 it was less than 8,000. The table below illustrates the phenomenon of successive decrease in popularity of degree programmes in pedagogy.

There are several reasons for this. Among them, only three key ones will be mentioned: instability resulting from permanent changes caused by frequent reforms of the education system, low salaries combined with the need for continuing professional development, high level of stress resulting from the complexity of educational problems of students accompanied by the demanding attitude of their parents. Also noteworthy is a long tradition of the lack of respect for the teaching profession in society. This sit-

⁴⁹ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb: Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, transl. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

⁵⁰ *Treaty on European Union and Treaty on the Functioning of the European Union* 2008/C 115/01 - consolidated version (O.J. of the EU 115/01) <https://eur-lex.europa.eu/resource> [access: 20.02.2020].

⁵¹ Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, Strasbourg, 20.11.2012. COM(2012) 669 final <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF> [access: 20.02.2020].

⁵² H. Dorf, D. Reimer, J. Rasmussen, *Who becomes a teacher - and why? Teacher recruitment in Denmark in a Nordic Comparative perspective*, [in:] *Teacher Education Policy in Europe Network*, Eds J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong, Łódź 2012, p. 122

⁵³ *Ibidem*, p. 123.

uation can result from the recruitment for degree programmes in pedagogy, which has changed from negative selection (typical for the period before 1989) to random one, typical for the period of mass higher education.

Table 3

The number of candidates for first-cycle degree programmes in pedagogy
from 2013/14 to 2019/20 academic year

Academic Year	Number of candidates
2013/14	16,227
2014/15	13,443
2015/16	13,137
2016/17	12,655
2017/18	12,732
2018/19	12,190
2019/20	less than 8 000 ⁵⁵

Source: Own work based on Information from the Ministry of Science and Higher Education, Department of Higher Education on the results of enrolment for the academic year 2013/14,⁵⁵ 014/15,⁵⁶ 2015/16,⁵⁷ 2016/17,⁵⁸ 2017/18,⁵⁹ 2018/19⁶⁰ and 2019/20⁶¹ in universities supervised by the Ministry of Science and Higher Education.

⁵⁴ The data in the source material included only degree programmes for which more than 8,000 candidates applied. The degree programmes in pedagogy did not meet this requirement, thus the lack of detailed data.

⁵⁵ The Ministry of Science and Higher Education, *Information from the Ministry of Science and Higher Education, Department of Higher Education on the results of recruitment for the academic year 2013-2014*, <https://docplayer.pl/17473396-I-n-f-o-r-m-a-c-j-a-o-wynikach-rekrutacji-na-studia-na-rok-akademicki-2013-2014-w-uczelnich-nadzorowanych-przez-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego.html> [access: 11.02.2020] <http://www.outsourcingportal.eu/pl/userfiles/image/raporty/2014/11/20/Informacjaowynikachrekrutacji.pdf> [access: 11.02.2020]

⁵⁶ The Ministry of Science and Higher Education, *Information from the Ministry of Science and Higher Education, Department of Higher Education on the results of recruitment for the academic year 2014-15* <http://www.outsourcingportal.eu/pl/userfiles/image/raporty/2014/11/20/Informacjaowynikachrekrutacji.pdf> [access: 11.02.2020]

⁵⁷ The Ministry of Science and Higher Education, *Information from the Ministry of Science and Higher Education, Department of Higher Education on the results of recruitment for the academic year 2015-16*, <http://www.outsourcingportal.eu/pl/userfiles/image/raporty/2014/11/20/Informacjaowynikachrekrutacji.pdf> [access: 11.02.2020]

⁵⁸ The Ministry of Science and Higher Education, *Information from the Ministry of Science and Higher Education, Department of Higher Education on the results of recruitment for the academic year 2016-17* <https://www.gov.pl/web/nauka/informacja-o-wynikach-rekrutacji-na-studia-na-rok-akademicki-2016/2017> [access: 11.02.2020]

⁵⁹ The Ministry of Science and Higher Education, *Information from the Ministry of Science and Higher Education, Department of Higher Education on the results of recruitment for the academic year 2017/18* <http://www.bip.nauka.gov.pl/komunikaty-rzeczniaka-prasowego-mnisw/znamy-wyniki-rekrutacji-na-studia-w-roku-2017-18.html> [access: 11.02.2020]

⁶⁰ The Ministry of Science and Higher Education, *Information from the Ministry of Science and Higher Education, Department of Higher Education on the results of recruitment for the academic year 2018/2019* www.gov.pl/web/nauka/informacja-o-wynikach-rekrutacji-na-studia-na-rok-akademicki-2018-2019 [access: 11.02.2020]

⁶¹ The Ministry of Science and Higher Education, *Information from the Ministry of Science and Higher Education, Department of Higher Education on the results of recruitment for the*

In Poland, in the academic year 2015/16, 23,200 students were enrolled for the first year of degree programmes in pedagogy (as part of first- and second-cycle studies),⁶² while in the academic year 2018/19 there were 12,190 of them.⁶³

Table 4

The number of students enrolled for degree programmes in pedagogy in Poland
in the years 2015/16-2018/19

The number of students	Academic year			
	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
	112.7	102.1	89.8	84.4

Source: *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, Warszawa – Gdańsk 2019, p. 22 <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [access: 11.02.2020].

The decrease in the number of pedagogy students overlaps with gradual decrease in the overall number of students, which has been observed in Poland for several years and is a result of demographic decline. The table below illustrates this trend.

Table 5

The number of students in Poland
in the years 2005/10 – 2018/19 (including foreigners)

Year	Total number of students
2005/10	1,953,832
2010/11	1,841,251
2015/16	1,405,133
2016/17	1,348,822
2018/19	1,291,870
2018/19	1,230,254

Source: Own work on the basis of: *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, Warszawa – Gdańsk 2019, p. 16 <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [access: 11 February 2020].

Despite the imperfections of the professional advancement system, including vast bureaucracy, continuing professional development has become an integral part of the teaching profession. This situation creates conditions

academic year 2019/20 <https://www.gov.pl/web/nauka/najchetniej-na-informatyke-najtrudniej-na-orientalistyke--znamy-wyniki-rekrutacji-na-studia-w-roku-20192020> [access: 11.02.2020].

⁶² *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.*, GUS, Warszawa 2016, p. 62, <http://www.stat.gov.pl> [access: 12.02.2020].

⁶³ *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, Warszawa – Gdańsk 2019, p. 22 <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [access: 11. 02.2020].

for shaping a new image of a teacher who is a professional, open to modern teaching methods and who forms relationships with students based on partnership.

... education faces a fundamental transition - from preparing individuals for being useful to institutions, through the performance of various roles and expecting remuneration for their fulfilment, to equipping individuals for becoming useful for themselves by attaining their own goals and satisfying their desires, and thus becoming useful to others and to institutions.⁶⁴

BIBLIOGRAPHY

- Banach C., *Orientacje – konteksty – kategorie – praktyki*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998.
- Brandenburg R., McDonough A., Burke J., *Teacher education research and the policy reform agenda*, [in:] *Teacher Education. Innovation, Intervention and Impact*, Eds. R. Brandenburg, A. McDonough, J. Burke, Springer Science+Business Media, Singapore 2016.
- Combs A.W., Blume R.A., Newman A.J., Wass H.L., *The Professional Education of Teachers*, Boston Allyn and Bacon, Inc., 1978.
- Dorf H., Reimer D., Rasmussen J., *Who becomes a teacher – and why? Teacher recruitment in Denmark in a Nordic Comparative perspective*, [in:] *Teacher Education Policy in Europe Network*, Eds. J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb: Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, transl. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
- Forgasz R., *Rethinking the Observation Placement: A Community/Cohort Approach to Early Professional Experiences*, [in:] *Teacher Education. Innovation, Intervention and Impact*, Eds. R. Brandenburg, A. McDonough, J. Burke, Springer Science+Business Media, Singapore 2016.
- Gołębiak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.
- Gore J.M., *Reform and the Reconceptualisation of teacher education in Australia*, [in:] *Teacher Education. Innovation, Intervention and Impact*, Eds. R. Brandenburg, A. McDonough, J. Burke, Springer Science+Business Media, Singapore 2016.
- Gore J.M., Griffiths T.G., Ladwig J.G., *Towards better teaching: Productive pedagogy as a framework for teacher education*, *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20.
- Jones I., *Integrating Service Learning into Early Childhood Teacher Education: A theoretical perspective*, [in:] *Service learning as pedagogy in early childhood education. Theory, Research, and Practice*, Ed. K.L. Heider, Springer International Publishing Switzerland 2017.
- Kust I., *Etyka nauczyciela na tle reformy programowej*, [in:] *Teacher's Ethics*, Eds. M. Bajan, S.J. Żurek, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2011.
- Kust I., *Jak szkoła może pomóc uczniowi w odkrywaniu pasji? Analiza przypadku*, *Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*, Zeszyt 19 – *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem*,

⁶⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, p. 244.

- Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Instytut Pedagogiki, Wydawnictwo ACADEMY-CON, Lublin 2015.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Założenia i metody edukacji nauczycielskiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Kształcenie nauczycieli*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Vol. 2, Ed. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Lewowicki T., *Model zróżnicowanej szkoły wyższej*, Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1985.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa – Radom 2007.
- Loughran J., *Developing a pedagogy of teacher education Understanding teaching and learning about teaching*, Taylor & Francis Group, London – New York 2006.
- Madalińska-Michalak J., Górska R., *Kompetencje społeczne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Michalak-Dawidziuk J., *Kompetencje społeczne a utopia*, [in:] *Utopia and Education*, Ed. R. Włodarczyk, Vol. II, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Michalak-Dawidziuk J., *System awansu zawodowego nauczycieli a transgresyjna postawa nauczycieli*, [in:] *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem*, Eds. A. Ciężela, S. Jaronowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Michalak-Dawidziuk J., *Awans zawodowy nauczycieli jako proces dynamicznych zmian – współczesna praktyka i perspektywa przyszłości*, [in:] *Edukacyjne konteksty współczesności. Z myślą o przyszłości*, Eds. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.
- Moore A., *Teaching and learning: Pedagogy, Curriculum and culture*, Routledge, Taylor & Francis Group, London – New York 2012.
- Niemiec J., *Wyznaczniki modeli kształcenia nauczycieli*, [in:] *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, Ed. M. Ochmański, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.
- Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
- Wiłkomirska A., Zielińska A., *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Pearson A., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- O’Keeffe D., *Teacher education in Britain*, Edukacja, 2003, 3(83).
- Okoń W., *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Kraków 1988.
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Pachociński R., *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
- Pietrasziński Z., *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia umysłu*, [in:] *Studia nad teorią czynności ludzkich*, Eds. I. Kurcz, J. Reykowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Rumiński A., *Aksjologia pedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, [in:] *Akademicka edukacja nauczycieli. Z problemów metodologii, teorii i praktyki*, Ed. K. Duraj-Nowakowska, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1993.

- Szempruch J., *Aksjologia w kształceniu i działaniu nauczycieli zreformowanej szkoły*, Nowa Szkoła, 2000, 4.
- Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 2000.
- Szempruch J., *Pedeutologia, Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Teacher Education Ministerial Advisory Group (TEMAG), *Action now: Classroom ready teachers*. Canberra, Australia: Department of Education and Training, 2014.
- The Holmes Group *Tomorrow's Teachers*, East Lansing, MI, The Holmes Group 1986.
- Waring M., Evans C., *Understanding Pedagogy, Developing a critical approach to teaching and learning*, Routledge, London 2014.
- Wiłkomirska A., *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.
- Wiłkomirska A., Zielińska A., *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Zeichner K.M., Tabachnik B.R., *Are the effects of University teacher education „washed out” by school experiences?* Journal of Teacher Education, 1981, 32(2).

Legal regulations

- Treaty on European Union and Treaty on the Functioning of the European Union* 2008/C 115/01 – consolidated version (O.J. of the EU 115/01) [access: 20.02.2020] <https://eur-lex.europa.eu/resource>.
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, Strasbourg, 20.11.2012. COM(2012) 669 final <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF> [access: 20.02.2020].
- Ustawa z 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela* (DzU z 2019 r. poz. 2215).
- Ustawa z 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (DzU 2005 r., nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).
- Ustawa z 20 lipca 2018 r. *Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce* (DzU z 2020 r., poz. 85).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 lipca 2007 r. *w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków i poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki* (DzU z 2007 r., nr 164, poz. 1166 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. *w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (DzU z 2012 r., poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 r. *w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (DzU z 2017 r., poz. 1575).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. *w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (DzU z 2019 r., poz. 1450).

Internet sources

- GUS, *Oświata i wychowanie. Rok szkolny 2012/13*, p. 250-251; <http://stat.gov.pl> [access: 9.02.2020].

- GUS, *Oświata i wychowanie. Rok szkolny 2018/19*, p. 200-201; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja> [access: 9.02.2020].
- <http://www.outsourcingportal.eu/pl/userfiles/image/raporty/2014/11/20/Informacjaowynikachrekrutacji.pdf> [access: 11.02.2020].
- McKenzie P., Weldon P., Rowley G., Murphy M., McMillan J., *Staff in Australia's School 2013: Main report on the survey*, 2014 <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/sias2013mainreport.pdf>
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Informacja Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Szkolnictwa Wyższego o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2013-2014* <https://docplayer.pl/17473396-I-n-f-o-r-m-a-c-j-a-o-wynikach-rekrutacji-na-studia-na-rok-akademicki-2013-2014-w-uczelniach-nadzorowanych-przez-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego.html> [access: 11.02.2020].
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Informacja Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Szkolnictwa Wyższego o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2014-15* <http://www.outsourcingportal.eu/pl/userfiles/image/raporty/2014/11/20/Informacjaowynikachrekrutacji.pdf> [access: 11.02.2020].
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Informacja Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Szkolnictwa Wyższego o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2015-16*, <http://www.outsourcingportal.eu/pl/userfiles/image/raporty/2014/11/20/Informacjaowynikachrekrutacji.pdf> [access: 11.02.2020].
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Informacja Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Szkolnictwa Wyższego o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2016-17* <https://www.gov.pl/web/nauka/informacja-o-wynikach-rekrutacji-na-studia-na-rok-akademicki-2016/2017> [access: 11.02.2020].
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Informacja Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Szkolnictwa Wyższego o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2017/18* <http://www.bip.nauka.gov.pl/komunikaty-rzecznika-prasowego-mnisw/znamy-wyniki-rekrutacji-na-studia-w-roku-2017-18.html> [access: 11.02.2020].
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Informacja Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Szkolnictwa Wyższego o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2018/19* www.gov.pl/20181109_WYNIKI_rekrutacji_2018-2019.pdf [access: 11.02.2020].
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Informacja Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Szkolnictwa Wyższego o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2019/20* <https://www.gov.pl/web/nauka/najchetniej-na-informatyke-najtrudniej-na-orientalistyke--znamy-wyniki-rekrutacji-na-studia-w-roku-20192020> [access: 11.02.2020].
- Shulman L.S., *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, Educational Researcher, 1986, 15(2), p. 4-14; <http://www.jstor.org/stable/1175860>
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.*, GUS, Warszawa 2016, p. 62; <http://www.stat.gov.pl> [access: 12.02.2020].
- Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, Warszawa – Gdańsk 2019, p. 22; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [access: 11.02.2020].
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2018 r.*, GUS, Warszawa – Gdańsk 2019, p. 16; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [access: 11.02.2020].

WIESŁAW ŻARDECKI

ORCID 0000-0002-3856-4464

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

EDUKACJA OBYWATELSKA PRZEZ SZTUKĘ - ROLA TEATRU POLSKIEGO

ABSTRACT. Żardecki Wiesław, *Edukacja obywatelska przez sztukę – rola teatru polskiego* [Civic Education through the Arts – the Role of Polish Theatre]. Studia Edukacyjne nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 161-175. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.9

The main purpose of this analytical paper was to highlight the ideas and phenomena in Polish theatre with regard to their role in civic education, and to determine the original qualities and peculiarities of this area of education through the arts. To that end, Fernand Braudel's the *longue durée* (long-term) perspective was adopted and a problematized approach to chronology was used as the principal research method, which allowed to present issues related to development and importance of this substantial trend in education through the arts, which due to its artistic and social importance surely deserves the most important place in the history of Polish theatre. What I construe as civic education theatre is theatrical realization (using a specific language) of a system of values promoting public-spiritedness (the *raison d'être* of any human community) which is cultivated and enhanced by a given society and which impacts the spiritual life of its members. The analyses performed have shown that this prominent trend in the Polish drama and theatre, prevailing every now and then, and willingly used until this day, abounds in specific values of enormous importance embedded in the history of the Polish culture and the Polish spirit, created by outstanding artists; it is a legacy having no equivalent in other countries. Over the centuries, it has served as the foundation of the nation's spirituality, becoming the platform for civic political discourse, a symbol of the Polish cultural community, a means of transmitting historical tradition, a significant component of cultural identity, a substitute for social and political life, building self-knowledge and aspirations of a national community. Moreover, a concise review of historical traditions and peculiarities of civic values promoted by theatre in the Polish culture confirms the relationships between the arts and history of different nations, between Polish cultural tradition and our tragic history, between the nation's identity and human independence in personal and social terms. The analyses are performed in the spirit of education interpreted as a totality of values promoting and protecting public-spiritedness; regarding the examined theatrical trend as the major tradition in the history of Polish theatre; fundamental belief in the national and social function of the Polish theatre; consequently, understanding contemporary theatre as the outcome of the cooperation between progress and tradition. In view of the ongoing globalization and unification processes, awareness of the uniqueness of the major trend in the history of the national theatre and irreplaceable values Polish society may contribute to the multi-cultural European community appears to be one of the major challenges faced by Polish culture and education.

Key words: civic education, education through the arts, Polish theatre, theatrical tradition, civic education theatre

Wprowadzenie i idea wiodąca

Nauki społeczne interesują się kulturą jako zespołem wartości wytworzonych przez niezliczone generacje w historycznym rozwoju, z których każda przede wszystkim dziedziczy dotychczasowy dorobek, a następnie wzbogaca go własnymi wytworami oraz zabiega, aby to co odziedziczyła i sama osiągnęła zostało przekazane kolejnym pokoleniom¹. Każda epoka historyczna kształtuje pewien typ kultury materialnej i duchowej, system i hierarchię wartości, czy też ich zespoły, uświadamianych w postaci norm i wzorów kultury, które są ukonkretnieniem, „zmaterializowaniem” wartości, przy czym jedna wartość może wytwarzać kilka wzorów określających formy zachowań; niekiedy wzory mogą być konkurencyjne względem siebie. Wzory kulturowe ulegają zmianom, różnicują się, chociaż wartości pozostają niezienne; jedne wzory zanikają, by pojawić się w późniejszym okresie, drugie ulegają pewnym modyfikacjom, inne po okresie ekspansji zostają zupełnie zdegradowane, jeszcze inne mają wartość ponadczasową, zajmują stałe miejsce w kulturze danej społeczności. Do tych ostatnich należą między innymi wzory kultury obywatelskiej i związane z nimi cechy, to jest pewne zespoły norm, modeli zachowań ludzkich, kryteriów oceny postępowania, które przenikają w głąb osobowości człowieka, kształtują pewną zamierzoną strukturę duchową i przyczyniają się do wzrostu pozytywnych zachowań obywatelskich, takich jak na przykład partycypacja społeczna i polityczna.

Zjawisko społeczne nazywane edukacją obywatelską dochodzi do skutku za przyczyną „czegoś”, przez „coś” jest powodowane i w „czymś” się wyraża oraz charakteryzuje określonymi właściwościami ze względu na cel, założenia, przebieg i funkcje, a także ze względu na ocenę skutków. Rozważając termin „obywatelskość”, Edward Shils podkreśla:

Obywatelskość to swoisty światopogląd i dyspozycja społeczeństwa obywatelskiego, wywodząca się z uczestnictwa jednostki w zbiorowej świadomości (...). Z obywatelskości wynika przywiązanie do całości społeczeństwa, objawiające się w decyzjach i działaniach zmierzających do ochrony i pomnażania dobra całego społeczeństwa².

Edukacja obywatelska obejmuje te wszystkie działania, które w konsekwencji wspomagają rozwój człowieka otwartego na potrzeby społeczne i nastawionego na dobro wspólne oraz umiejętności społecznego działania, a jednocześnie nie tracą z oczu celu ogólnego – budowy społeczeństwa obywatelskiego opartego na zasadzie pomocniczości i solidarności społecznej³.

¹ Por. np. A. Kłosowska, *Encyklopedia kultury polskiej*, tom 1 – *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Warszawa 1991.

² E. Shils, *Co to jest społeczeństwo obywatelskie*, [w:] *Europa i społeczeństwo europejskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przyg. i przedm. K. Michalski, Kraków 1994, s. 11.

³ Por. np. A. Kordasiewicz, P. Sadura (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu*, Warszawa 2013.

W realizacji edukacji obywatelskiej dzieła sztuki, czy szerzej – teksty kultury, dysponują bardzo różnymi i bogatymi możliwościami budowania przez człowieka własnej osobowości w duchu uznanych ideałów, zarówno w obszarach określanych mianem aktywności twórczej, jak i w procesach wartościowania, nadawania sensu oraz znaczeń, prowadzących do estetycznie i moralnie wzbogacających doświadczeń oraz działań. Edukacja obywatelska przez sztukę nawiązuje do dziedzictwa przeszłości (jako źródła wiedzy na temat wspólnych doświadczeń), ale urzeczywistnia się w teraźniejszości, a jej istotnym wymiarem jest ukierunkowanie na przyszłość, która stanowi istotną wartość, zobowiązanie do myślenia długoterminowego i alternatywnego.

Teatr, umownie nazwany przeze mnie teatrem edukacji obywatelskiej, może być rozumiany niejednoznacznie, a mianowicie jako tendencja, nurt, prąd teatralny lub też refleksja wyrażana w formie wizji artystycznej, manifestu, czy programu artystów teatru, będąca świadectwem kreowania sztuki scenicznej oraz zapisem doświadczeń pracy twórczej. Dla potrzeb niniejszego artykułu chciałbym przyjąć następujące znaczenie tego terminu: teatr edukacji obywatelskiej to ekspresyjne i przejmujące urzeczywistnienie sceniczne systemu wartości wspólnotowych, odpowiadających konkretnym potrzebom społecznym, jako inspiracja postaw patriotycznych i obywatelskich, zdolności do poświęcenia dla ojczyzny jako najwyższej formie życia społecznego i najwyższej wartości. Teatrem edukacji obywatelskiej określam zatem pewien system przekazywanych w ciągu dziejów znaczeń, zawartych w znakach i symbolach (takich jak ojczyzna, wolność, solidarność narodowa), a zarazem wpajanych nowym członkom określonej społeczności tak silnie, że są oni skłonni myśleć, wartościować i działać we właściwy dla dobra danego społeczeństwa sposób.

Artykuł, mający być przyczynkiem do określenia roli teatru polskiego w edukacji obywatelskiej dorosłej publiczności, składa się z dwóch części wzajemnie się dopełniających: 1) o tradycjach historycznych obywatelskiej roli teatru; 2) o oryginalnych swoistościach polskiego teatru odpowiedzialności obywatelskiej. Przyjmuje się przy tym, że wyzwolenie się z refleksji o teatrze w kategoriach istoty tej sztuki, jej odrębności, tworzywa, miejsca w kontekście innych sztuk i przejście na myślenie o funkcjach teatru w kulturze i życiu społecznym, jest obecnie znacznie potrzebniejsze niż rozważania w kategoriach estetyki, środków artystycznych, konwencji stylistycznych i tym podobnych. Zatem, teatr nie interesuje nas jako sztuka wyodrębniona spośród sztuk widowiskowych w ich historycznym rozwoju, ale jako czynnik kultury narodowej, w kulturze zanurzony i funkcjonujący w systemie życia duchowego swego narodu, wyrażający ogólnonarodowe dążenie, a jednocześnie interweniujący w najistotniejsze i najbardziej aktualne sprawy współczesności. Znane twierdzenie, że nie można zrozumieć współczesności teatru polskiego bez gruntownego poznania jego przeszłości, z której współczesność

wyrasta, jest oczywiście truizmem, a jednak wciąż o tej niewątpliwej prawdziwości zapominamy i usiłujemy teraźniejszość wyjaśnić bez uwzględnienia jej rozwojowego związku z poprzednimi epokami dziejów teatru, w przestrzeni „długiego trwania”⁴.

Tradycje historyczne obywatelskiej roli teatru (dramatu)

W niniejszym rozdziale wyróżnię niektóre okresy, zjawiska i dokonania teatru polskiego w obszarze edukacji obywatelskiej, czy też z nim związane, naturalnie pamiętając, że historia teatru jest ciągła, a poszczególne jego tendencje, nurty i prądy istnieją tylko w związku z innymi; i tylko w takich wzajemnych powiązaniach, uwarunkowaniach, zależnościach można ją zrozumieć. Początki polskiej literatury dramatycznej mają wyraźnie charakter edukacyjny, podstawowy cel, który jej stawiano, dotyczył przygotowania do życia obywatelskiego; tak było kiedy piętnowano współczesność za zanik patriotyzmu, upadek stanu rycerskiego, zamieranie ducha waleczności, lekceważenie spraw obronności. Jeszcze ostrzej rysuje się obywatelski charakter dramatu polskiego u jego narodzin w *Odprawie posłów greckich* Jana Kochanowskiego (1578), gdzie pedagogika społeczna wykracza poza cele naprawy obyczajów, sięga w sferę polityki i życia społecznego, podejmuje zagadnienie bytu narodowego zagrożonego partykularnymi interesami⁵. Z odległej perspektywy historycznej widać, że zainteresowanie teatrem jako narodową instytucją powołaną do publicznej służby rodziło się w Polsce w okresie renesansu, kiedy wychowawcza ideologia humanizmu w krajach Europy Zachodniej koncentrowała uwagę na zagadnieniach kształtowania osobowości poprzez kontakt z kulturą starożytną.

W oświeceniowym programie reform ustrojowych państwa, których realizację zaczęto uzależniać od świadomości obywateli, wzrasta misja teatru jako instytucji oddziaływania na opinię publiczną, narodowej szkoły dydaktyki społecznej (nie pozbawionej rozrywki), trybuny obywatelskiej dyskusji przenikniętej problematyką służby narodowej. Programowo stawia sobie za cel zwycięstwo obozu reform ustrojowych państwa komedia społeczno-obyczajowa i narodowo-polityczna: Franciszka Zabłockiego (1752-1821) i Juliana Ursyna Niemcewicza (1758- 1841), a przede wszystkim „ojca sceny narodowej” Wojciecha Bogusławskiego (1787-1866), który nazwał też teatr „szkołą wychowania narodowego”. Co najmniej trzy dramaty włączone w działania polityczne obozu reform należy tu przywołać: *Powrót posła* J.U. Niemcewicza (1791)

⁴ F. Braudel, *Historia i trwanie*, przekł. B. Geremek, Warszawa 1999, s. 13.

⁵ J. Lewański, *Wstęp*, [w:] *Teatr polskiego renesansu. Antologia*, oprac. J. Lewański, Warszawa 1988, s. 21.

poprzedzający uchwalenie Konstytucji 3 Maja i agitujący na rzecz sił naprawczych państwa; *Henryka VI na łowach* W. Bogusławskiego (1792), który wszedł na scenę w okresie Targowicy, wzywał do ofiarnej miłości ojczyzny, potępiał stosunki w których „intryga bierze górę, a zasługa upada”; *Krakowiaków i górali* (1794), gdzie W. Bogusławski przygotowywał duchową mobilizację mieszkańców Warszawy w przededniu wybuchu Powstania Kościuszkowskiego (1794). W tym miejscu można by przytoczyć jeszcze inne przykłady szczególnie silnego reagowania teatru oświeceniowego na doniosłe i dramatyczne wydarzenia z życia narodu, jakie poprzedziły ostatni rozbiór Polski 1795 roku: na Sejm Czteroletni 1788-1792 i ożywioną dyskusję polityczną z nim związaną, uchwalenie Konstytucji 3 Maja 1791, zryw Powstania Kościuszkowskiego w 1794 roku i na sławę, jaką zaczęła się cieszyć postać Naczelnika. Podsumowując epokę teatru niepodległej Rzeczypospolitej, należy stwierdzić, że wobec jawnego zagrożenia bytu samoistnego, pierwszy zawodowy teatr publiczny grający przedstawienia w języku polskim (1765) zyskał rangę jednej z ważniejszych instytucji edukacji obywatelskiej, emanującej postępowym programem reform, zawsze zabarwionym myślą narodową i patriotyczną.

Po utracie niepodległości cała w zasadzie sztuka polska w różnych swych przejawach odgrywa w istocie trudną do przecenienia rolę przewodnią w życiu duchowym narodu pozbawionego własnego państwa, walcząc o zachowanie własnej narodowej tożsamości i jednolitej wspólnoty kulturowej oraz przywrócenie niezawisłości państwowej. Może najdobitniejszym przykładem są tu arcydramaty polskiego romantyzmu Adama Mickiewicza (1798-1855), Juliusza Słowackiego (1809-1849) i Zygmunta Krasińskiego (1812-1859), które na całe pokolenia oddziaływały na szerokie kręgi społeczeństwa, kształtowały świadomość narodową i integrowały naród ponad granicami trzech imperiów oraz przygotowywały do walki o odzyskanie niepodległości. Przypomnieć warto, że romantyzm dokonuje wywyższenia narodu do godności najwyższego dobra na ziemi oraz formułuje tezę, że bez wspólnego języka, wspólnych dziejów i tradycji życia zbiorowego, wspólnych zasobów dóbr kulturalnych, wspólnego odniesienia do niektórych przynajmniej wartości nie może istnieć żadna grupa społeczna i tym bardziej żadna szersza społeczność⁶. Program polskiego pozytywizmu był również zintegrowany z kultywowaniem tradycji patriotycznych, zwłaszcza jako szansa przetrwania i ratowania polskości, w szczególności zachowania godności w warunkach niewoli, w obliczu poniesionej klęski Powstania Styczniowego (1863-1864), kiedy to teatr był jedynym miejscem (poza Kościołem), gdzie rozbrzmiewał język polski, usuwany stopniowo ze szkół i urzędów.

⁶ G.I. Ihnatowicz, *Naród*, [w:] I. Ihnatowicz, A. Mączak, B. Zientara, J. Żarnowski, *Spółczesność polska od X do XX wieku*, Warszawa 1988, s. 535-540.

W okresie Młodej Polski sztuka, zwłaszcza sztuka dramatyczna, funkcjonuje już na wyżynach kultury polskiej jako swoistego rodzaju substytut życia społeczno-politycznego; pielęgnuje język i historię jako twierdze narodowości, utrwała polskie tradycje kulturowe, ukazuje narodowi jednolity los w warunkach rozbitcia przez trzech zaborców. Głoszony przez Cypriana Kamila Norwida (1821-1883) jeszcze w połowie XIX wieku program stworzenia wielkiej sztuki narodowej opartej na tradycjach ludowych, pod koniec stulecia zyskuje ogromną popularność, między innymi w ludowych i narodowych pierwiastkach malarskiej dramatycznej twórczości Stanisława Wyspiańskiego (1869-1907), w szczytowym okresie Młodej Polski, która jednocześnie w nim przeżywała swe apogeum. Myśl teatralna największego artysty teatru w dziejach kultury polskiej, w tym nowocześnie pojętego dramatu narodowego, zbiega się z ideami wielkich reformatorów teatru (Edwarda Gordona Craiga, Adolpha Appii, Georga Fuchsa), wyprzedzając je nawet niekiedy, a później wykorzystują ją w swojej działalności inscenizatorskiej twórcy reformy teatru polskiego (Leon Schiller, Juliusz Osterwa, Wilam Horzycy i inni)⁷. Podsumowując ten fragment rozważań, należy dodać, że sztuce polskiej XIX wieku, rozwijającej się w trudnych warunkach politycznej niewoli, przypadł ważki udział w kształtowaniu świadomości narodowej; uczestnicząc w ogólnoeuropejskim nurcie przemian artystycznych zachowała ona swoją swoistość procesu rozwojowego, ambicje zmierzające do sprostania niewygasającym dążeniom niepodległościowym. Charakterystyczne dla tego okresu jest również zjawisko nieformalnego przywództwa, czy to w dziedzinie kultury czy polityki narodowej; rola, jaką w obrębie romantyzmu spełniali działający na emigracji poeci – wieszczowie i polityczni działacze: w ostatnim dwudziestolecu przed pierwszą wojną światową rola polityczna, jaką spełniali ludzie tacy, jak Roman Dmowski i Józef Piłsudski⁸. Podkreślenia wart jest jeszcze fakt, że jednym z istotnych składników dziedzictwa okresu zaborów było uformowanie się oryginalnej i atrakcyjnej koncepcji narodu (bez własnego państwa) jako wspólnoty kultury, a także postawy obywatelskiej, głoszącej bezwarunkową wierność narodowi nawet za cenę utraty majątku czy kariery politycznej oraz gotowość do ofiary z życia w obronie ojczyzny⁹.

Dwudziestoletni okres odbudowy niepodległej państwowości (1918-1939) był z pewnością jednym z najciekawszych w dziejach kultury polskiej ze względu na unowocześnienie sztuki teatru i zainteresowanie problemami, którymi żyło społeczeństwo oraz wyznaczenie jej istotnej roli w życiu zbior-

⁷ E. Miodyńska-Brooks (red.), *Stanisław Wyspiański – studium artysty*, Kraków 1996.

⁸ S. Bednarek, B. Korzeniewski (red.), *Polskie miejsca pamięci. Dzieje toposu wolności*, Warszawa 2014.

⁹ Por. A. Walicki, *Trzy patriotyzmy: trzy tradycje polskiego patriotyzmu i ich znaczenie współczesne*, Warszawa 1991.

rowym: kulturalnej integracji obszarów trójzaborowych. Wspólnym rysem twórczości teatralnej był zamiar stworzenia nowoczesnego języka teatru, który uczestnicząc w ogólnoeuropejskim nurcie przemian artystycznych miał być nie tylko kreatorem odradzającej się polskiej państwowości po 123 latach, ale także ambasadorem polskości wobec świata, jej ciągłości i trwania. W świetle badań historycznych teatrem, który wniósł liczący się wkład ideowo-artystyczny w rozwój polskiej sztuki scenicznej i kultury narodowej tego okresu był teatr monumentalny

realizujący największe dzieła polskiego dramatu (od czasów najdawniejszych do współczesności), które słowem poetyckim i kształtem inscenizacji o wielkiej sile oddziaływania wyrażały myśli, przeżycia i wartości istotne dla osobowości narodu¹⁰.

Równolegle rozwijała się prekursorska w skali światowej działalność malarza, dramaturga i filozofa Stanisława Ignacego Witkiewicza (1885-1939), inspiratora życia artystycznego, twórcy nieustannie poszukującego, autora oryginalnej teorii „czystej formy”, która dała początek klasycznej awangardzie XX wieku; wywarła znaczący wpływ na kształt teatru powojennego¹¹.

W drugiej połowie ubiegłego stulecia, w wyniku powojennych przeobrażeń politycznych i społecznych, kultura polska poddana została nowym ograniczeniom polityczno-ideologicznym, a specyficzną właściwością teatru polskiego pozostało znane z poprzednich okresów dążenie do łączenia przemian artystycznych z aspiracjami do przemian politycznych. W pojawiających się kreacjach świata przedstawianego odbijały się najnowsze losy naszego narodu, poszukiwanie uniwersalnego zasięgu wartości wspólnotowych, odwoływanie się do postaw moralnych niegdyś ukształtowanych, ale przydających się też jako inspiracja w naszych czasach. Teatr traktowany jako państwowa instytucja nobilitująca władzę ulegał kolejnym etapom przeobrażeń: daremnym próbom znalezienia wspólnej płaszczyzny poszukiwań artystycznych, sztucznego ujednolicenia form wypowiedzi, a w końcu gwałtownego rozszczępienia na szereg kierunków, nurtów i wyodrębnianych postaw poszczególnych artystów. Największy wpływ na rozwój teatru poszukującego miały bez wątpienia działania z pogranicza plastyki i teatru Tadeusza Kantora (1915-1990) i Józefa Szajny (1922-2008), a przede wszystkim koncepcje teatralno-kulturowe Jerzego Grotowskiego (1933-1999), oddziałujące rewolucyjnie oraz inspirująco na wiele obszarów współczesnej kultury i to w skali niemal całego globu¹².

¹⁰ B. Frankowska, *Encyklopedia teatru polskiego*, Warszawa 2003, s. 460.

¹¹ Zob. T. Bocheński, *Witkacy i reszta świata*, Łódź 2011.

¹² Zob. J. Słowiak, J. Cuesta, *Jerzy Grotowski*, Warszawa 2010; Z. Osipiński, *Jerzy Grotowski. Źródło, inspiracje, konteksty. Prace z lat 1999-2009*, Gdańsk 2010.

Zamykając powyższy krąg rozważań, przypomnijmy krótko zasadnicze fakty: dwa wieki życia narodu polskiego bez własnej państwowości i bez suwerennej państwowości to między innymi oddziaływanie poezji romantycznej i powieści historycznej; pracy organicznej i całego szeregu cennych, dziś zapomnianych inicjatyw społecznych, a także identyfikacja sztuki ze społeczeństwem w jego dążeniach patriotycznych; powstanie nowoczesnego narodu polskiego oraz poszukiwanie w sztuce innych źródeł prawdy o narodzie, niż urzędowe. Po dwustu latach od utraty niepodległości, wraz z przemianami ustrojowymi ostatniej dekady ubiegłego wieku, związanymi z etyką społeczną, demokratyzacją polityczną i rosnącą świadomością podmiotowości ze strony społeczeństwa obywatelskiego „musiała się zachwiać osobiwa monolityczność kultury organizowanej wokół wartości symbolizujących polską tożsamość”¹³. W ten sposób teatr polski mógł zapisać nowe karty swych dziejów, które były zarówno kontynuacją najlepszych dokonań artystycznych, jak i rozwinięciem „nowych idei przyspieszonej modernizacji” (określenie M. Janion), przez odrzucenie tradycyjnych wartości narodowych, a zwłaszcza dewaluację dziedzictwa romantyczno-symbolicznego, budującego poczucie tożsamości kulturowej. Brak jednak jeszcze odpowiedniej perspektywy pozwalającej określić aktualną kondycję teatru oraz obiektywnie ocenić, które ze zjawisk współczesnego życia teatralnego, rozwijającego się na wielu płaszczyznach, zajmą trwałe miejsce w naszym dorobku kulturalnym, zamanifestują prawdę naszych czasów w jego podstawowym nurcie życia narodowego.

Przytoczone w tej części artykułu tradycje i fakty – oraz wiele innych, tu pominiętych, może równie wymownych – są i mogą być świadectwem ciągłości oraz trwałości szczególnej funkcji (narzuconej przez historyczny los narodu), jaką teatr spełniał w walce o duchowe przetrwanie narodu, zachowanie własnej narodowej tożsamości i jednolitej wspólnoty kulturowej; w walce rozgrywającej się w Polsce od końca XVIII wieku po transformację ustrojową lat 90. XX wieku.

Oryginalne swoistości i unikatowe osobliwości edukacji obywatelskiej przez teatr

Analizując tradycje historyczne edukacji obywatelskiej przez teatr i próbując uchwycić jej tożsamość, musimy wydobyć elementy ciągłości i trwałości, a także odszukać głębszą kulturę wartości tkwiących w tej edukacji, kształtujących świadomość narodową, a wraz z nią poczucie odrębności

¹³ M. Janion, *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów*, Warszawa 1991, s. 6.

kulturowej. Kultura i teatr są ze sobą ściśle związane; teatr nigdy nie istniał poza kulturą i można nawet powiedzieć, że wykluczona jest ewentualność, by mógł on istnieć bez kultury; kultura wzbogaca teatr w język i widzialne formy, poprzez które się on wyraża i porozumiewa z publicznością; z drugiej jednak strony to teatr ma wpływ na kulturę (np. Ateny przyznały teatrowi, centralne miejsce w kulturze antycznej). Zresztą, każda wielka kultura narodowa istniejąca we współczesnym świecie posiada bogatą tradycję teatralną z nią związaną; zatem nie jest możliwe zrozumienie określonej kultury bez zrozumienia teatru, który się za nią kryje: „(...) poznać jakąś kulturę znaczy poznać jej teatr – podkreśla Franco Ruffini – ale droga do poznania teatru wiedzie przez konteksty kultury”¹⁴.

Czy nakreślone tradycje edukacji obywatelskiej przez jeden z nurtów polskiego teatru dadzą się sprowadzić do wspólnego mianownika, czy można w nich odszukać wątki wspólne, trwale niezmienniki, które wolno będzie określić mianem polskiego teatru dyskusji politycznej, troski obywatelskiej, patriotycznej odpowiedzialności za losy kraju? Zastanawiając się nad charakterystyką tego nurtu teatru polskiego, niełatwo naturalnie o uogólnienia, jednak narzuca się cecha zasadnicza, wynikająca z poczucia jego niewystarczalności, z konieczności przekraczania przez niego własnych ograniczeń, z wychylenia bardziej ku rzeczywistości, zwłaszcza rzeczywistości społeczno-politycznej, niż ku fikcji artystycznej. W świetle prowadzonych analiz teatr edukacji obywatelskiej jawi się jako instrument społecznego działania, środek negacji rzeczywistości zastanej i narzędzie interwencji politycznej człowieka oraz wyraz dążenia do zmiany istniejącego stanu rzeczy i do zainicjowania nowego procesu przekształceń; teatr ten chce tworzyć życie, przekształcać świat, budować przyszłość. Jest to cecha charakterystyczna polskiego teatru obywatelskiego zakorzeniona w tradycji życia duchowego narodu, jego dążenia do podmiotowości, samorządności; wynikająca z podporządkowania się koniecznościom, jakie nasze dzieje narzuciły sztuce, ale też prowadząca ku swoistej jego ułomności, ku powstawaniu czegoś, co można by nazwać teatrem nieteatralnym bądź nadteatralnym.

Doświadczenia życia duchowego narodu ukształtowały w nim pewien system wartości, z jednej strony mający wiele cech wspólnych z wartościami narodów zachodniego kręgu kulturowego, świadczących o ciągłości kultury polskiej i jej europejskich korzeniach, z drugiej zaś charakteryzujący się właściwościami odrębnymi i specyficznymi. Również recepcja importowanych, zachodnioeuropejskich form dramatycznych – zwłaszcza francuskich i włoskich – nie polegała na biernym przyswajaniu obcych zdobyczy; ulegały one u nas przekształceniom powodowanym w pierwszym rzędzie specyficznymi

¹⁴ Pod. za: I. Sławińska, *Teatr w refleksji współczesnej*, Kraków 1990, s. 257.

uwarunkowaniami narodowymi i politycznymi oraz ciężeniem dotychczasowej tradycji miejscowej¹⁵. Polski teatr miał – mimo otwartości na prądy artystyczne Europy Zachodniej – swoisty styl i koloryt, obecny niemal przez kilka wieków, od okresu stanisławowskiego, mocno nasyconego dydaktyzmem politycznym, a nawet „złotego wieku” kultury polskiej, ze szczególnym spotęgowaniem żywotności w XIX wieku, a kończąc na okresie stanu wojennego i następującym po nim ostatnim okresie realnego socjalizmu. Jego ciąg rozwojowy tworzy pierwsza oryginalna polska tragedia renesansowa, moralna i polityczna, potem misja oświeceniowego teatru publicznego jako trybuny polityczno-obywatelskiej (aż do utraty niepodległości), a następnie arcydramat romantyczno-symboliczny i jego swoiste przedłużenie w okresie modernizmu; wreszcie teatr monumentalny Drugiej Rzeczypospolitej, fundament kultury teatralnej w naszym kraju, budującej poczucie tożsamości narodowej i kulturowej. Od *Odprawy posłów greckich*, poprzez *Powrót posła*, *Krakowiaków i górali*, a następnie *Dziady*, *Kordiana*, *Fantazego*, *Samuela Zborowskiego*, *Nieboską Komedję*, *Irydioną*, *Wesele*, *Noc Listopadową*, *Wyzwolenie*, *Róże*, *Sułkowskiego*, *Termopile polskie*, aż po *Szewców*, *Ślub*, *Tango*, *Kartotekę* ciągnie się ta linia dramatu wielkiej misji narodowej, polskich rozmyślań o wolności, ojczyźnie i niepodległości¹⁶.

Prestiż nurtu teatru obywatelsko-moralnego budowali wielcy twórcy naszej kultury (Kochanowski, Niemcewicz, Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Norwid, Wyspiański, Miciński, Żeromski, Gombrowicz, Mroźek, Różewicz i inni) oraz naszego teatru (Bogusławski, Wyspiański, Schiller, Osterwa, Horzycy, Swinarski, Grotowski i inni); budowali poprzez swoje dzieła, ale też projekty i wizje roli oraz miejsca teatru w życiu społecznym i politycznym oraz duchowym i religijnym; wizje które rozbudowywano w szczegółach i traktowano z taką powagą, jakby były już one bieżącą rzeczywistością¹⁷. Spośród wielu wybitnych osobowości artystycznych twórcami niemającymi sobie równych w omawianym nurcie teatru byli: Bogusławski, Wyspiański, Schiller, Grotowski i Kantor; ich działalność wytyczała szlaki odnowy teatru, wyrażała ogólnonarodowe dążenia oraz spajała polski i europejski sposób myślenia o sztuce.

W koncepcji i praktyce artystycznej nurtu teatru obywatelsko-moralnego rolę wartości nadrzędnych, decydujących o jego trwałości i ciągłości, pełniły wartości pozaartystyczne, społeczne i moralne, a zwłaszcza związane z dobrem wspólnym narodu i celami do których on dążył, natomiast estetyczne

¹⁵ Z. Raszewski, *Krótką historia teatru polskiego*, Warszawa 1990.

¹⁶ Por. I. Sławińska, *Rodzime tradycje w dramaturgii polskiej*, [w:] *Wkład Polaków do kultury świata*, red. M.A. Krąpiec, P. Taras, J. Turowski, Lublin 1976, s. 605-618.

¹⁷ E. Udalska, *Wielkie utopie we współczesnym teatrze polskim. Kilka uwag wstępnych*, [w:] *Utopie w językach, literaturze i kulturze Słowian*, tom 3, red. B. Tokarz, Katowice 1997, s. 105-118.

walory formy teatralnej były wobec nich służebne i im podporządkowane. Nurt ten był swoistym zapisem losów dziejowych i przeobrażeń polskiego narodu, wyrazicielem jego dążeń i najwyższych ideałów, istotnym animatorem energii społecznej, swoistym nauczycielem patriotyzmu, trybuną względnie wolnej myśli, sumieniem oceniającym popełniane błędy, ale też źródłem nadziei i pokrzepienia w dramatycznych warunkach historycznych (wojny, zabory, powstania, prześladowania, ucisk cenzury, okupacja, transformacje itd.). W omawianym nurcie teatru zapisane jest

uniwersum polskości, na które składają się – jak to określa Jan Prokop – wszelkie znaki – symbole polskości: bohaterowie i wzory życia, wartości i normy, archetypy i toposy, mity i legendy, stereotypy i fantazmaty – wszystko to, z czego jesteśmy dumni, ale i to, co jest przedmiotem wstydu za „winy ojców” i własne słabości¹⁸.

Stawiając pytania zasadnicze dotyczące przyczyn utraty niepodległości, sensu cierpień narodu i przyszłego wyzwolenia, teatr ten rozwijał wyobraźnię historyczną, to jest pamięć i odczuwanie wspólnych losów dziejowych, budził sumienie i zbiorową świadomość oraz wzmacniał odrębność i tożsamość narodu jako kulturowej wspólnoty.

Analiza edukacji obywatelskiej przez teatr w aspekcie porównawczym wykazuje, że trudno znaleźć w Europie poza Polską tak silne powiązanie dziejów kultury, zwłaszcza teatru z historią narodu; innymi słowy – teatr odpowiedzialności obywatelskiej nie tylko wywodzi swój program z dążeń ogólnonarodowych, ale też jego świetność chronologicznie zbiega się z najbardziej ożywionymi dążeniami narodowymi. To właśnie nasze dramatyczne doświadczenia dziejowe i rozpamiętywanie przeszłości, by w ten sposób odnaleźć korzenie współczesności, najczęściej nadawały cel i sens twórczości dramatycznej i oddziaływały nie tylko na teksty teatralne, ale i na sposób ich przedstawiania, środki wyrazu artystycznego i odbioru społecznego. Można zatem dostrzec w nim wyjątkowo silną obecność problematyki politycznej wypływającej z konieczności reform ustrojowych państwa oraz narodowej, związanej z walką o suwerenność kraju, a potem o utrzymanie i odzyskanie niepodległości, z pewnym odsunięciem na drugi plan problemów ogólnowiatowo-poglądowych, które dominowały we Francji, czy estetycznych i religijnych, które z kolei nadawały ton życiu umysłowemu w Niemczech¹⁹. Charakteryzowany nurt należy traktować jako fundamentalnie ważny dla charakteru teatru polskiego, jako symboliczny skarbiec przesłań, wzniosłych wzorów, szczytnych idei, narodowych mitów oraz alegorii polskości, a także rezerwuar cytatów; jednocześnie jako oryginalny wkład w historię doktryn

¹⁸ J. Prokop, *Uniwersum polskie: Literatura, wyobrażenia zbiorowa, mity polityczne*, Kraków 1993, s. 39.

¹⁹ J.R. Brown (red.), *Historia teatru*, przekł. H. Bałtyn-Karpińska, Warszawa 1999.

teatralnych oraz międzynarodowy ruch przemian i reform teatralnych minionych dwustu lat. W pierwiastku narodowym teatru obywatelsko-moralnego można upatrywać zarówno jego siłę, jak i słabość, ponieważ wnosi on inspirację do twórczości oraz nadaje jej niepowtarzalne i własne oblicze, ale jednocześnie czyni ją nieczytelną dla obcych odbiorców, utrudnia jej związek z teatrem światowym oraz zazwyczaj grozi utratą estetycznych walorów formy teatralnej.

Jakie będą dalsze dzieje teatru polskiego w ramach analizowanego kierunku, nurtu, prądu; czy będzie się go łączyć z poprzednimi okresami i traktować jako swoiste dopełnienie jego misji obrony tożsamości narodowej i kulturowej, tym razem wobec zagrożeń wynikających z procesów integracji i globalizacji kultury, czy też właśnie od tamtych okresów oddzielać – niełatwo naturalnie o odpowiedź. Zbyt blisko dziś jeszcze jesteśmy tego okresu, by można było się zdobyć na bardziej wyczerpujące uogólnienie zarówno jego jasno występujących dróg, jak i wartości trudniejszych do wydobywania i właściwej oceny, tym bardziej że nie stoi on pod znakiem przemożnego prądu umysłowego, nurtu ideowego, kierunku artystycznego – i jeszcze ich nie stworzył. Jak w każdym okresie przemian artystycznych występują w nim dwie sprzeczne tendencje: kurczowego trzymania się starych form wypowiedzi, doprowadzonych zresztą często do perfekcji, i poszukiwania nowych dróg, bardziej przystających do współczesnego odczuwania oraz odświeżających sztukę powiewem dotąd nieznanym lub dawno zapomnianym prądów. Wprawdzie można odnieść wrażenie wzajemnego wykluczania się tych dwóch tendencji, ale patrząc całościowo, zauważa się, że tendencje nowatorskie z jednej strony, a społeczne funkcje teatru z drugiej nie tylko się wzajemnie nie wykluczają, lecz przeciwnie – uzupełniają, bowiem jedno wywołują drugie; aktywność z jednej strony pociąga za sobą aktywność w drugiej sferze.

W epoce jednoczenia się Europy oraz globalnego pojmowania kultury wielkim wyzwaniem dla polityki i edukacji jest waloryzacja naszego dziedzictwa kulturowego pod kątem wartości, które wzmacniają i wzbogacają naszą odrębność kulturową, narodową indywidualność, atrakcyjność dla innych narodów z jednej strony, z drugiej – rozumnie otwierają na nowe znaki kultury śródziemnomorskiej i stymulują myślenie w kategoriach wspólnoty europejskiej. Dążenia integracyjne sprowadzają się do lepszego wzajemnego porozumiewania się poprzez podobieństwo elementów kultury i sztuki poszczególnych narodów europejskich; większe zainteresowanie budzą jednak wartości osobliwe poszczególnych kultur, a z poznawania wzajemnych od-

rębności kulturowych buduje się czasem porozumienie wprawdzie trudniejsze, ale głębsze i trwalsze²⁰.

Uwagi podsumowujące

Głównym celem prowadzonych w niniejszym artykule analiz było ujęcie w całość syntetyczną problematyki rozwoju i odrębności edukacji obywatelskiej przez teatr polski w ten sposób, aby można było zaznaczyć jej najbardziej trwałe tradycje oraz wydobyć z niej te wartości, do których nawiązywano i które chroniono, i rozwijano. Przeprowadzone badania wykazały istotną zbieżność między ofertą edukacji obywatelskiej teatru polskiego, czyli zawartym w nim potencjałem wartości ukierunkowanych na wspólne dobro społeczności państwowej, a zapotrzebowaniem na edukację obywatelską społeczeństwa polskiego, to jest pobudzaniem partycypacji w życiu społeczno-politycznym. W ciągu wieków historii teatr polski, jego nurt odpowiedzialności obywatelskiej – jako najściślej społecznie uwarunkowany – odzwierciedlał w sposób najbardziej bezpośredni charakter narodu w określonym czasie, istotne problemy polityczne, przeważające formy myślenia, panujące doktryny ideologiczne, typowe style życia, dominujące preferencje estetyczne. Równocześnie – jako interdyscyplinarna sztuka działająca synergicznie na publiczność – aktualizował tradycyjne wartości dziedzictwa kulturowego, stanowiące uniwersum kulturowe narodu oraz ujawniał elementy korelujące ze współczesnością, a także podstawowe antynomie egzystencji ludzkiej i konkretnego czasu historycznego, narodowo-społeczne problemy i konflikty.

Na podstawie zebranego materiału można stwierdzić, że w wymiarze społecznym omawiany nurt teatru polskiego powiązany był z życiem narodu wielorako: jako wyraz istotnych problemów politycznych, dokument ważnych wydarzeń historycznych, kuźnia patriotycznych postaw obywatelskich, instrument oddziaływania na opinię społeczną, manifestacja świadomości narodowej, substytut życia społecznego, forma egzystencji narodowej. Trudno znaleźć w Europie przykłady teatru bardziej niż polski teatr edukacji obywatelskiej związanego z historią narodu, poszukującego w przeszłości nie tylko skarbnicy wartości, ale także inspiracji, a jeszcze częściej może wyjaśnienia współczesności, a nawet ujawnienia związku między kulturą a losami historycznymi i charakterem narodowym. Narodowe dzieje polskiej sceny dostarczają dowodów, że znaczenie sztuki scenicznej określane było realizacją społecznych powinności, oporem przeciw publicznemu zniewoleniu, sku-

²⁰ A. Ziętek, *Kultura w procesie globalizacji i integracji europejskiej*, [w:] *Wartości uniwersalne i odrębności narodowe tradycyjnych kultur europejskich*, red. M. Marczuk, Lublin 2004, s. 24-33.

tecznością pobudzania energii duchowej, stopniem zaangażowania w życie publiczne, żarem dyskusji problemów nurtujących społeczeństwo, powagą troski odpowiedzialności obywatelskiej za losy kraju. Problemy dotyczące rozumienia wolności jako celu działania, doświadczenie kolejnych prób jej odzyskiwania i metod jej przybliżania, a także poszukiwania odpowiedzi na pytania: czym jest wolność dla konkretnego pokolenia i jak dążenia do odzyskania (lub zachowania) wolności kształtują nasze aspiracje polityczne, kulturowe, społeczne – zachowują znaczenie dla kolejnych pokoleń²¹. Właśnie specyficzność i unikalność oraz osobliwość dziedzictwa polskiego teatru edukacji obywatelskiej może być uznana za źródło inspiracji twórczych oraz swoistych wartości i wzorów życia, tak indywidualnego jak i zbiorowego, a także istotny element kulturowych tradycji, w których wyrastały kolejne pokolenia i które stawały się częścią ich tożsamości i tożsamości.

Zawarte w niniejszym artykule analizy nie dają pełnego obrazu teatru wielkiej misji narodowej; zabrakło autorowi miejsca na głębszą interpretację kluczowych zagadnień w szerszym kontekście i w układzie odniesienia do teatru europejskiego, jak również na wymienienie choćby twórców mniej znanych, niekiedy wręcz zapomnianych, zasługujących tu na przywołanie. Całość przedstawionych w tym artykule analiz, mimo niedoskonałości syntetycznego ujęcia, pozwala – jak sądzę – lepiej zrozumieć teatr polski w jego wymiarze edukacji obywatelskiej; nie daje natomiast odpowiedzi na pytanie, które wymaga żmudnych badań historyczno-pedagogicznych: czy teatr spełnił swe zadanie na miarę własnych możliwości i wymagań epoki. Nie wdając się w ryzykowne uogólnienia, można przyjąć, że siły naszego teatru w kulturze polskiej na przestrzeni dziejów określone były stopniem jego zaangażowania w życie społeczne i miarą jego udziału w programie edukacji narodowej, kształtowaniu postaw obywatelskich i utrwalaniu wartości ludzkich. Znaczenie teatru w edukacji obywatelskiej dorosłej publiczności należy mierzyć miarą bodaj najtrudniejszą – jego udziałem w naszych własnych poszukiwaniach samookreślenia wobec narodu – jego przeszłości, teraźniejszości i przyszłości – a także szczególnym wyczuleniem sumienia moralnego i świadomości etycznej, tak bardzo potrzebnym w nawiązaniu dialogu ze współczesnością.

BIBLIOGRAFIA

Bednarek S., Korzeniewski B. (red.), *Polskie miejsca pamięci. Dzieje toposu wolności*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2014.

²¹ Por. np. P.T. Kwiatkowski, *Odzyskanie niepodległości w polskiej pamięci zbiorowej*, Warszawa 2018.

- Bocheński T., *Witkacy i reszta świata*, Wydawnictwo Officyna, Łódź 2010.
- Braudel F., *Historia i trwanie*, przekł. B. Geremek, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1999.
- Brown J.R. (red.), *Historia teatru*, przekł. H. Bałtyn-Karpińska, Wydawnictwo Diogenes, Warszawa 1999.
- Frankowska B., *Encyklopedia teatru polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Ihnatowicz I., *Naród*, [w:] I. Ihnatowicz, A. Mączka, B. Zientara, J. Żarnowski, *Spółeczeństwo polskie od X do XX wieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1988.
- Janion M., *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów*, Wydawnictwo Pen, Warszawa 1991.
- Kłoskowska A. i in. (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, tom 1 – *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Instytut Kultury, Warszawa 1991.
- Kordasiewicz A., Sadura P. (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Kwiatkowski P.T., *Odzyskanie niepodległości w polskiej pamięci zbiorowej*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2018.
- Lewański J., *Wstęp*, [w:] *Teatr polskiego renesansu. Antologia*, oprac. J. Lewański, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988.
- Miodyńska-Brooks E. (red.), *Stanisław Wyspiański – studium artysty*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1996.
- Osiński Z., *Jerzy Grotowski. Źródło, inspiracje, konteksty. Prace z lat 1999-2009*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2010.
- Prokop J., *Uniwersum polskie: Literatura, wyobrażenia zbiorowa, mity polityczne*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1993.
- Raszewski Z., *Krótką historia teatru polskiego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Shils E., *Co to jest społeczeństwo obywatelskie*, [w:] *Europa i społeczeństwo europejskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przyg. i przedm. K. Michalski, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994.
- Sławińska I., *Rodzime tradycje w dramaturgii polskiej*, [w:] *Wkład Polaków do kultury świata*, red. M.A. Krąpiec, P. Taras, J. Turowski, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1976.
- Sławińska J., *Teatr w refleksji współczesnej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1990.
- Słowiak J., Cuesta J., *Jerzy Grotowski*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Udalska E., *Wielkie utopie we współczesnym teatrze polskim. Kilka uwag wstępnych*, [w:] *Utopie w językach, literaturze i kulturze Słowian*, tom 3, red. B. Tokarz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997.
- Walicki A., *Trzy patriotyzmy: trzy tradycje polskiego patriotyzmu i ich znaczenie współczesne*, Wydawnictwo Res Publica, Warszawa 1991.
- Ziętek A., *Kultura w procesie globalizacji i integracji europejskiej*, [w:] *Wartości uniwersalne i odrębności narodowe tradycyjnych kultur europejskich*, red. M. Marczuk, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.

EWA JOHNSON

ORCID 0000-0002-2560-7568

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

DZIECIŃSTWO W MAROKU

ABSTRACT. Johnson Ewa, *Dzieciństwo w Maroku* [Childhood in Morocco]. Studia Edukacyjne nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 177-197. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.10

This paper is devoted to outlining the child's situation in the Moroccan socio-cultural reality through the prism of its marginalization. Various factors such as cultural and religious conditions, the family – its structure and economic status, legislative solutions – Family Code Mudawwana, marriage institution, lack of official status, migration, employment, health care and access to education combine to create a map of influences causing specific consequences in the family, in biographies of mothers and finally their children. The purpose of this paper is to produce this map of the problems of today's Morocco and to make the reader aware of the tragedy and enormity of powerlessness experienced by marginalized, excluded and invisible children. The analysis was based on studies, the latest thematic reports as well as press reports, excerpts of literary texts reflecting the reality of Morocco, or online publications of non-governmental organizations.

Key words: childhood, Morocco, marginalization, cultural and social context

Wstęp

Prezentowany artykuł został poświęcony jednemu z aspektów marokańskiego dzieciństwa w ujęciu konstruktu społecznego – marginalizacji w różnych jej aspektach jego życia, będącej zarówno wynikiem uwarunkowań pierwotnych, jak i wtórnych. To przede wszystkim rodzina wpływa na biografię każdego dziecka i choć reprodukcja ról oraz statusu społecznego nie jest koniecznością, to inne scenariusze życia dla dorastających młodych ludzi, na przekór uwarunkowaniom, wymagają determinacji i poświęcenia zarówno ze strony rodziny, jak i ich samych. Podstawę analizy uwarunkowań dzieciństwa stanowią „druki zwarte” – przykłady prozy, raporty, artykuły oraz opracowania zamieszczone online, dotyczące pośrednio i bezpośrednio sytuacji dziecka

w kulturze arabskiej i w Maroku. Poszczególne kategorie tworzą swoistą, płynną mapę wyzwań dla marokańskiego społeczeństwa, rządu i licznych, dobrze w Maroku funkcjonujących – zarówno narodowych, jak i zagranicznych – organizacji pozarządowych podejmujących role, które w społeczeństwach świata zachodniego są zwykle zarezerwowane dla państwa.

Według najnowszych danych statystycznych, szacunkowa liczba ludności Maroka wynosi obecnie 36 175 644 mieszkańców¹, w tym – jak podaje UNICEF (dane dla 35 mln mieszkańców) – populacja dzieci w wieku od 0 do 17. roku życia stanowi jedną trzecią ogólnej liczby ludności². Są to dane oficjalne. W przypadku Maroka wszelkie dane statystyczne mają jednak charakter orientacyjny, gdyż chociażby dzieci urodzone poza związkami małżeńskimi i nieuznane przez ojca znajdują się poza tymi danymi i w związku z tym są „niewidzialne” dla większości instytucji. Pomimo stopniowej poprawy sytuacji matek i dzieci w Maroku nadal można odnotować znaczące dysproporcje pomiędzy statusem rodzin najuboższych ekonomicznie a statusem tych uprzywilejowanych, zamieszkujących w dzielnicach willowych dużych miast.

Trzeba mieć również na uwadze, że rekonstrukcja wizji dzieciństwa w wieloetnicznym, wielokulturowym i tym samym wielojęzycznym kraju (zob. E. Johnsson, 2018)³, jakim jest Maroko, będzie zawsze uogólniona i jednocześnie subiektywna, stanowiąca deskrypcję arbitralnie wybranych elementów tego konstruktu. Takie spojrzenie na warunkowane kulturowo zjawiska i role społeczne z pewnością pozwala na odczytanie jedynie dominujących tendencji i zależności pomiędzy poszczególnymi elementami danej struktury. Ponadto, upływ czasu określa zmienność powyższych determinantów. Indywidualne biografie będą więc w mniejszym lub większym stopniu wpisane w tak naszkicowane ramy.

Losy dziecięce, choć spolaryzowane w marokańskiej rzeczywistości, można ująć we wspólną narrację – obraz dzieciństwa w Maroku. Beztroskie dzieciństwo – pełne rodzicielskiej miłości, dobrobytu, z dostępem do edukacji i zabawy – jest w tym kraju wciąż przywilejem, a nie rzeczywistością. Z jednej strony tradycja, zarówno *Amazigh*⁴, arabska, jak i tradycja przekazywana

¹ *Horloge de la population*, Haut-Commissariat au Plan du Maroc. Centre National de Documentation, www.hcp.ma. [dostęp: 10.02.2021].

² *Les enfants au Maroc. Des progrès et des défis*, UNICEF; <https://www.unicef.org/morocco/rapports/analyse-de-la-situation-des-enfants-au-maroc/les-enfants-au-maroc>, [dostęp: 10.02.2021].

³ Zob. E. Johnsson, *Uwarunkowania społeczne i językowe dla edukacji w Maroku*, [w:] *Edukacja w warunkach globalnych i lokalnych. Konteksty i egzemplifikacje*, red. A. Boroń, A. Mańkowska, C. Czech-Włodarczyk, P. Peret-Drażewska, Poznań 2018, s. 123-141.

⁴ W tekście będę używała terminu *Amazigh* (Imazighen l.mn.) na określenie rdzennej ludności zamieszkującej między innymi Królestwo Maroka, termin *berber* jest przez diasporę *Imazighen* odbierany jako pejoratywny.

z pokolenia na pokolenie w rodzinach mniejszości etnicznych, oraz religia (przede wszystkim islam), regulują społeczne postrzeganie i funkcjonowanie dziecka w Maroku. Z drugiej strony, zmienność rzeczywistości i globalizacja wywierają zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na marokańskie społeczeństwo, powolnie zmieniając uwarunkowania nie tylko marokańskiego dzieciństwa, ale i funkcjonowania wszystkich Marokańczyków. Przykładem tych zmian może być choćby transformacja modelu marokańskiej rodziny i związane z tym procesem konsekwencje. Dzieciństwo z perspektywy socjokulturowej stanowi więc konstrukt wynikający z kontekstu kulturowego, w jakim jest rekonstruowane, ze zmienności czasu⁵, ale też skutek zróżnicowania uwarunkowań geograficznych, które w Maroku istotnie kształtują jego jakość. Na przykład, wysokie i trudno dostępne masywy gór Atlas regulują życie mieszkańców zgodnie z rytmem przyrody, dzieciństwo przebiega w izolacji i jest poświęcone głównie pracy na rzecz rodziny.

Diana Gittis (2008) podkreśla, iż „termin «dzieciństwo» posiada znaczenie jedynie w binarnej relacji z dorosłością i zawartej w niej idei o charakterze uniwersalnym”⁶. Tak postawiona teza dotycząca dzieciństwa może wskazywać również na relacyjny charakter umiejscowienia dziecka w strukturze rodziny, co wydaje się zasadne w odniesieniu do społeczeństw charakteryzujących się silnymi więziami rodzinnymi i tradycyjnie pojmowanymi rolami społecznymi (w kontekście danych uwarunkowań kulturowych). Historie dzieci to historie ich matek i ich rodzin.

Dziecko w islamie

Pojmowanie istoty dzieciństwa oraz samego dziecka w historycznym ujęciu kontekstu religijnego i wpływu tego kontekstu – islamu, prawa islamu (*sharia'h*), nauki prawa (*fiqh*)⁷ opartego na szariacie, kultury domu, oraz ich

⁵ M.J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo: Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, przekł. ks. M. Kościelniak, Kraków 2008, s. 23.

⁶ D. Gittis, *Historia konstruktów dzieciństwa*, [w:] Tamże, s. 46.

⁷ *Fiqh*, – prawo muzułmańskie (szari'atu) o charakterze religijnym, ale również nauka prawa, część teologii dotycząca życia religijnego, społecznego i państwowego. Podstawą dla *fiqh* jest Koran, *hadith* (haddisy), *sunna*, *kijas* i *idźma'* (*Mały słownik kultury świata arabskiego*, red. J. Bielawski, Warszawa 1971). Jak podaje *Encyklopedia Britannica*, *Fiqh* oznacza w jęz. arabskim „zrozumienie” i w zakresie muzułmańskiego prawodawstwa jest nauką ustalenia dokładnych warunków szariatu, czyli prawa islamskiego, a zbiorowe źródła muzułmańskiego prawodawstwa są określone jako *ușūl al-fiqh*. Prawo szariatu pochodzi od Boga i jest niezmiennie, ale *fiqh* jako „ludzi wysiłek poznania Shari'ah” może ulegać zmianom i tym samym nie jest doskonały (zob. *Fiqh*, [w:] *Encyclopaedia Britannica*, online, <https://www.britannica.com/topic/fiqh>, [dostęp: 08.02.2021]).

wpływu na kształtowanie się dzieciństwa w przypadku wielokulturowego i wieloetnicznego Maroka nie pozwala na postawienie spójnych tez i wywiedzenie jednoznacznych wniosków. Definiowanie dzieciństwa w islamie jest zazwyczaj oparte na zunifikowanej tradycji i tak potraktowanych ramach aksjologicznych. W istocie, w zależności (choćby) od regionu sama interpretacja prawa koranicznego w islamie sunnickim jest zróżnicowana i wywodzi się z czterech szkół ewoluujących pomiędzy radykalizacją a modernizacją⁸. Trudno zatem mówić o jednym wspólnym portrecie islamskiego dziecka. W Afryce Zachodniej, i tym samym w Maghrebie, dominuje szkoła Maliki, która oprócz Koranu i Sunny uwzględnia zwyczaj (*adat* lub *urf*) i konsensus, zgodę (*idźma*) oraz dobro powszechne (*istislah*), a także jest oparta na praktykach mieszkańców Medyny (*idźma ahl al madina*)⁹, co może warunkować jej bardziej liberalny charakter w stosunku do pozostałych trzech szkół. Prawno-religijna szkoła Maliki wywodzi się od jej założyciela, teologa i prawnika Malika-ibn-Anasa (715-795 n.e.), który opracował *Księgę równej ścieżki*¹⁰ (*Kitab al-Muwatta*), jedną z najwcześniej powstałych ksiąg prawnych¹¹.

Świat muzułmański sam w sobie jest zróżnicowany. Choć postać Proroka Mahometa, święta księga islamu, Koran, i klasyczny język arabski – język Koranu unifikują społeczeństwo oraz kulturę Bliskiego Wschodu, Maghrebu i Azji, to już praktyki i interpretacja Koranu oraz pochodzenie kulturowe i etniczne poszczególnych nacji zdecydowanie wykazują znaczące różnice. Pierwszą z nich jest podział na islam szyicki i sunnicki, kolejną różnicą są wyodrębnione, poszczególne szkoły prawoznawstwa. Rodzi się więc w tym miejscu pytanie dotyczące deskrypcji konstruktów społecznych w islamie oraz ich natury, w tym wizji dzieciństwa w islamie. Ewa Machut-Mendecka wskazuje na fakt, iż

przez wieki kultura arabsko-muzułmańska zachowała swoją tożsamość, chociaż nie była jednolita i stanowiła wielki konglomerat wzorów, nawet za Umajjadów czy Abasydów, kiedy stanowiła spójną całość¹².

Tym samym, mimo zróżnicowania tożsamościowego Marokańczyków, suma codziennych rytuałów rysuje uogólniony model marokańskiej rodziny. Ten dylemat, powiązania deskrypcji rzeczywistości z próbą ujęcia wszelkich tendencji determinowanych przez islam na danym terytorium, wydaje się najtrudniejszy do rozstrzygnięcia i tym samym wymusza traktowanie religii

⁸ A. Asadulla, *Islam Vs. West: Fact or Fiction? A brief historical, political, theological, philosophical and psychological perspective*, Bloomington 2008, s. 30.

⁹ J. Danecki, *Podstawowe wiadomości o islamie*, Warszawa 2007, s. 213-214.

¹⁰ Janusz Danecki tłumaczy termin *Al – Muwatta* jako *Udeptana ścieżka*. (zob. tamże, s. 214).

¹¹ *Malik ibn Anas*, [w:] *Mały słownik kultury świata arabskiego*, s. 327.

¹² E. Machut-Mendecka, *Świat tradycji arabskiej*, Warszawa 2005, s. 133.

jako mimo wszystko jakości ewoluującej i różnicującej. Dodatkową trudność powodują bardzo nieliczne źródła mówiące o istocie pojmowania dzieciństwa w islamie. Odnoszą się one raczej do założeń ogólnych, niż są poświęcone analizom dotyczącym poszczególnych regionów czy krajów świata islamu, niekoniecznie krajów arabskich. Dzieci arabskie są charakteryzowane jako te żyjące zgodnie ze wzorami wychowania preferowanymi przez ich kolektywne, patriarchalne rodziny w świecie tradycji beduińskiej, arabskiej i od XIX stulecia w zderzeniu z globalizacją¹³. Ten ostatni czynnik wpływa na zdecydowaną akcelerację zmian zarówno odnoszących się do systemu wartości, jak i relacji interpersonalnych.

Islam (...) plemiennemu kolektywizmowi przeciwstawił indywidualizm (...), starał się wyzwolić jednostkę spod bezwzględnej hegemonii wspólnoty (...), zgodnie z Koranem wszyscy ludzie są równi, nie wykluczając kobiet i mężczyzn. (...) Niemniej jednak patriarchat nie upadł z dnia na dzień, islam kontynuował tradycję judeochrześcijańską (...). Znalazł swój wyraz w treściach Koranu, ich odbiciem jest też prawo zwyczajowe – *urf* – i kultura ludowa¹⁴.

Do dziś pozycja kobiety w społeczeństwie muzułmańskim, jej prawa i obowiązki są sprawą dyskusyjną, tak samo jak wychowanie dzieci. W Maroku natomiast wiele rodzin *Amazigh* kultywuje tradycje i obyczaje plemienne pochodzące sprzed VII wieku, sprzed okresu najazdu Arabów na obszary Afryki Północnej, co znacząco wpływa na traktowanie kobiet i styl wychowania potomstwa.

Maroko na mapie krajów muzułmańskich jest przypadkiem szczególnym jeszcze z innego powodu. Marokańczyk Tahar Ben Jelloun¹⁵ wskazuje na jego dwoistość, mieszczącą się pomiędzy tradycją a nowoczesnością. Znajduje to wyraz w społecznym uznaniu egalitarnego statusu kobiet, które z jednej strony walczą o swoje prawa, a z drugiej „bronią dyskursu fundamentalistów islamskich i dobrze się w nim odnajdują”, wspierając między innymi jego perswazyjny wymiar¹⁶. Zapewne wiele czynników wpływa na tak zachowawcze postawy kobiet w nadal warunkowanym silnie przez tradycję społeczeństwie. Jeszcze w 1972 roku Driss Chraïbi¹⁷ w swojej książce *La Civilisation*,

¹³ Zob. E. Machut-Mendecka, *Być dzieckiem arabskim*, [w:] *Dziecko w orientie*, red. D. Chmielewska, B. Grabowska, E. Machut-Mendecka, Warszawa 2013, s. 57-58.

¹⁴ Tamże, s. 59-60.

¹⁵ Tahar Ben Jelloun, ur. 01.12.1947 r. w Fezie (Maroko) – jeden z najwybitniejszych współczesnych pisarzy, nowelistów pochodzenia marokańskiego tworzących po francusku. Obecnie mieszka w Paryżu.

¹⁶ T. Ben Jelloun, *Co to jest islam?*, Kraków 2018, s. 209-210.

¹⁷ Driss Chraïbi, ur. 15.07.1926 r. w El Jadida (Maroko), zm. 01.04. 2007 r. w Drôme we Francji – nowelista pochodzenia marokańskiego piszący po francusku. W swojej twórczości podejmował tematy o charakterze autobiograficznym, związane z kolonializmem, zderzeniem cywilizacji arabskiej i zachodniej (francuskiej), imigracją, depresją, czy sytuacją kobiet (zob. m.in. CBC Arts,

ma Mére!... (wyd. polskie – *Przebudź się, matko!* = z 2007 r.) następująco portretował marokańską kobietę i matkę:

Jej życie było jak układanka. Swój świat wewnętrzny próbowała dopasować do życia w społeczeństwie, które bezwzględnie wymagało od niej wypełniania roli matki i żony. Bez trudu przyswajała wszystko, co było na miarę jej możliwości, co mogła poczuć, zobaczyć, usłyszeć, posmakować i pokochać. Odrzucała natomiast wszystko to, co w otaczającym świecie zakłócało jej wrażliwość. (...) Rytm jej życia był powolny, bardzo powolny, bo był to rytm natury. Wszelkie przyspieszenie życia lub historii kazało jej się wycofać, choć często wiele spraw bezpośrednio jej nie dotyczyło, nie była im podporządkowana, ponieważ nie była w nie wliczona. Dorastanie dzieci, zetknięcie z nowymi zdobyczami cywilizacji czy jakieś nieoczekiwane zdarzenie w jej otoczeniu, to było to, co dotyczyło jej świata w sposób bezpośredni i umiała sobie z tym poradzić (...) ¹⁸.

Tahar Ben Jelloun kończy swój wywód stwierdzeniem, iż „Maroko zawsze było krajem umiaru”, postulując zdecydowanie rozdział sfery publicznej od prywatnej, gdyż

w przeciwnym wypadku przekazemy naszym dzieciom złe nawyki i zamkniemy je w patologicznym i zacofanym, mrocznym i pogmatwanym świecie, gdzie jedyne drzwi będą prowadzić do przemocy ¹⁹.

Przeświadczenie, że brak narzędzi społecznych i niewydolność samych rodzin skazuje wiele dzieci w Maroku na życie na ulicy znajduje swoje potwierdzenie w dalszej części tekstu.

Marokańska rodzina

Badacz izraelski Avner Gil'adi w pracy *Children of Islam: concepts of childhood in medieval Muslim society* z 1992 roku (*Dzieci Islamu: koncepcja dzieciństwa w średniowiecznym społeczeństwie muzułmańskim*) rekonstruuje postawę wobec dziecka w islamie okresu średniowiecza jako generalnie ambiwalentną, jednak zdecydowanie faworyzującą płęć męską. Jak podaje dalej Hugh Cunningham, recenzując książkę Gil'adi'ego:

Islam zarówno zachęcał rodziców, by cenili dzieci, a jednocześnie odradzał nadmierną miłość. (...) Dzieciństwo zostało uznane za odrębny stan w średniowiecznym islamie i było postrzegane jako ważne w formowaniu życia dorosłego ²⁰.

Moroccan-French novelist Driss Chraïbi dies, 02.04.2007 r. online; <https://www.cbc.ca/news/entertainment/moroccan-french-novelist-driss-chraïbi-dies-1.665040>, [dostęp: 08.02.2021].)

¹⁸ D. Chraïbi, *Obudź się matko!*, przekł. M. Cywińska, R. Abou-Hilal, Warszawa 2007, s. 41.

¹⁹ T. Ben Jelloun, *Co to jest islam?*, s. 212.

²⁰ H. Cunningham, Avner Gil'adi: *Children of Islam: concepts of childhood in medieval Muslim society*. (St Antony's/Macmillan Series.) xii, 176 pp. Basingstoke and London: Macmillan Ac-

E. Machut-Mendecka wskazuje natomiast, że to właśnie islam, w przeciwieństwie do wcześniejszej tradycji okresu ciemności i niewiedzy – *dżahilijji* na Bliskim Wschodzie, zakazał okrutnych praktyk zabijania dziewczynek oraz nakazał rodzicom, a zwłaszcza ojcom, „starannie wychowywać córki, dawać im wykształcenie nie gorsze niż własne”²¹. Ojciec w patriarchalnej strukturze zapewnia byt, opiekuje się rodziną, niekiedy przekształcając opiekę we władanie, jednak to pozycja kobiety jako matki młodego muzułmanina jest wysoka, a macierzyństwo stanowi w islamie niepodważalną wartość²².

Jeszcze na początku XX wieku, w czasach protektoratu francuskiego, marokańska tradycyjna patriarchalna rodzina funkcjonowała często w formie rodzinnego haremu. Taka wizja rodziny została przedstawiona w książce Fatimy Mernissi²³ zatytułowanej *Dzieciństwo w haremie. Sny o wolności*. Autorka, socjolożka, pisarka i przede wszystkim feministka, poświęciła tę pracę kobietom, kreśląc jednocześnie studium marokańskiej kultury i społeczeństwa, a prowadząc narrację z pozycji dziecka – również dzieciństwa, które, jak pisze, było mimo wyznaczonych granic – *hudud*²⁴, szczęśliwe. Autorka książki jako jej narratorka w rozmowie z kuzynem Samirem rozważa istotę haremu jako miejsca, idei *hudud* oraz prawdy. „Edukacja to znajomość *hudud*, świętych granic. (...) Dla dziecka respektowanie *hudud* to bycie posłusznym”²⁵. Wychowanie było więc stawianiem sztywnych granic, a powinnością dziecka ich respektowanie.

W literaturze marokańskiej przedstawione są też opisy dzieciństwa przeżywanego w okresie kolonialnym Maroka – pełne cierpienia, zmagania z codziennością i walki o przetrwanie w dosłownym znaczeniu. Przykładem li-

ademic and Professional Ltd., 1992, Bulletin of the School of Oriental and African Studies, February 1994, 57, 1, s. 232-233; <https://doi.org/10.1017/S0041977X00028305>, online, Cambridge University Press: 05 February 2009.

²¹ E. Machut-Mendecka, *Być dzieckiem*, s. 59.

²² Tamże, s. 62.

²³ Fatima Mernissi, ur. 27.09.1940 r., zm. 30.11. 2015 r. – socjolożka, pisarka i marokańska feministka „jest uważana za jedną z głównych postaci myśli feministycznej zarówno w Maroku, jak i ogólnie w społeczeństwie muzułmańskim”, jej twórczość literacka portretuje głównie kulturę Maroka w okresie kolonializmu, rolę i miejsce kobiety w społeczeństwie marokańskim, granice między sferą prywatną a publiczną, między tradycją a modernizmem, zob. m.in. R. Rhouni, *Secular and Islamic Feminist Critiques in the Work of Fatima Mernissi*, Series: Women and Gender: The Middle East and the Islamic World, 2009, 9; <https://brill.com/view/title/15825>, [dostęp: 02.02.2021].

²⁴ Termin arabski *hudud* (l. poj. *hadd*) znaczy dosłownie „granice” (ang. *boundries, limits*), w islamskim prawodawstwie karnym oznacza „z góry ustalone kary” za czyny wymienione w Koranie jako zabronione dla muzułmanina, np.: rozpusta, cudzołóstwo, konsumpcja alkoholu, czy kradzież; zob. A. Fraser Fujinga, *Islamic Law in Post-Revolutionary Iran*, [w:] *The Oxford Handbook of Islamic Law*, red. M.E. Anver, A. Rumei, Oxford 2018, s. 618.

²⁵ F. Mernissi, *Dzieciństwo w haremie. Sny o wolności*, przekł. E. Skweres, Warszawa 2001, s. 11.

teratury tego typu jest autobiograficzna proza Muhammada Szukri²⁶ *Al-khobz Al-Hafi* (fr. *Le Pain nu*), obnażająca codzienność życia dziecka z najuboższej, licznej, dysfunkcyjnej rodziny z brutalnym ojcem, które podejmuje się każdej pracy, by przeżyć w najcięższych warunkach, wśród wykluczonych i wyrzucanych poza nawias społeczeństwa. Los wynagradza Szukri jego determinację i w finale zostaje pisarzem, jednak wiele marokańskich dziecięcych biografii nawet i współcześnie naznaczonych jest w ten – rzutujący na całe życie – sposób. Negatywne zjawiska, które w innych społeczeństwach są zaledwie incydentalne lub marginalne, w społeczeństwie marokańskim są nadal silnie obecne.

Współcześnie, w opinii Paoli Gandolfi, rodziny Maghrebu podlegają przeobrażeniom – od tradycyjnego modelu „rodziny arabskiej” oraz „społeczeństwa islamskiego” do (jak sama badaczka podkreśla) „rodzin całkiem dalekich od tych modeli”²⁷. Indywidualne trajektorie rozwoju marokańskiej rodziny, warunkowane kulturowo, ale i poddane siłom postępu, różnicują te modele w stronę rodziny nuklearnej²⁸. Tradycyjnie rodzina jest „podstawową instytucją społeczną w marokańskim społeczeństwie”, stanowi także nośnik tradycji i miejsce troski oraz opieki nad jej członkami²⁹, jak też „podstawową instytucję porządku społecznego” (*institution de base de l'ordre social*), która w czasach kryzysu powinna być gwarantem wartości, głównie solidarności³⁰.

Modele marokańskiej rodziny są obecnie wynikiem wielowiekowego dążenia do postępu w stylu zachodnim i walki o równouprawnienie. Jak dodaje Gandolfi, zmianie uległa głównie struktura rodziny i relacje pomiędzy poszczególnymi jej członkami na tle ewoluującego systemu wartości, stopnia partycypacji ze względu na płeć i urbanizacji widocznej głównie w miastach³¹.

Naczelnym hasłem w Maroku jest „modernizacja” – obecna w każdym obszarze życia. W tym kraju

większość dyskursów politycznych, a także dyskursów w mediach i społeczeństwie obywatelskim opiera się na idei „postępu” wraz z ideami demokratyzacji, równości, edukacji i dobrego zarządzania³².

²⁶ Zob. E. Machut-Mendecka, *Być dzieckiem*, s. 72.

²⁷ P. Gandolfi, *Multiple families in changing societies in the Maghreb: The case of Morocco*, DIFI Family Research and Proceedings, 2015, 7; <http://dx.doi.org/10.5339/difi.2015.7>, s. 1.

²⁸ E. Machud-Mendecka, *Być dzieckiem*, s. 77.

²⁹ Morocco. *Situation of Unaccompanied Minors. Report 2/2017, Report based on interviews in Morocco, 9 to 18 October 2016*, Copenhagen 2017, s. 10.

³⁰ *Démographie: famille au maroc: les réseaux de la solidarité familiale, Famille au Maroc: les réseaux de la solidarité familiale. Avant-propos*, 16/03/2011, Haut-Commissariat au Plan du Maroc, Centre National de Documentation, 2011. s.2. https://www.hcp.ma/downloads/Demographie-Famille-au-Maroc-les-reseaux-de-la-solidarite-familiale_t13086.html, [dostęp: 29.11.2019].

³¹ P. Gandolfi, *Multiple families in changing societies*, s. 1.

³² Tamże.

W popierającym drogę reform modernizacyjnych dyskursie władcy Maroka, króla Muhammada VI, postęp jest utożsamiany między innymi ze społeczeństwem obywatelskim, rozumianym przez pryzmat „odpowiedzialnego obywatelstwa”³³. Mimo wielostronnych działań podejmowanych na rzecz owego postępu, dysproporcje, przede wszystkim ekonomiczne, ale też kulturowe, pomiędzy marokańską wsią a miastem nadal wydają się znaczące.

Raport opracowany przez marokański Wysoki Komisariat ds. Planowania, zatytułowany *Société, famille, femmes et jeunes, 50 ans de développement humain et perspectives* (*Spółczeństwo, rodzina, kobiety i młodzież, 50 lat rozwoju człowieka i perspektywy*), zwraca uwagę na wartości solidarności, które były tradycyjnie obecne w marokańskim społeczeństwie i marokańskiej rodzinie:

Spółczeństwo marokańskie doświadczyło tradycyjnych form solidarności społecznej, zbiorowej lub rodzinnej, które funkcjonowały jako mechanizmy samopomocy i łagodzenia napięć społecznych. To solidarność istniała na poziomie rodziny poprzez wsparcie dla członków rodziny, wsparcie ze strony rodziny dla osób starszych, rozwiedzionych kobiet lub wdów i rodziców bez zasobów materialnych. Rodzina zapewniła wszystkie funkcje dla jednostki: edukacyjną, ekonomiczną i opiekę w przypadku chorób³⁴.

Taki model rodziny obowiązuje w społeczeństwach, w których relacje międzyludzkie przeważają nad relacjami instytucjonalnymi, jak ma to miejsce w kulturach świata zachodniego³⁵. Według 97% respondentów biorących udział w badaniach przeprowadzonych na potrzeby raportu dotyczącego wartości kultywowanych w społeczeństwie marokańskim, przygotowanego przez zespół pod kierunkiem Hassana Rachika, dziecko jest zobowiązane do opieki nad rodzicami w momencie osiągnięcia przez nich starości. Tylko 2% badanych wskazało instytucje państwowe i organizacje pozarządowe jako te, które mogą „konkurować z rodziną” w tym zakresie³⁶. Wydaje się więc, że niezależnie od kultury domu rodzinnego – zgodnej z kulturą dominującą lub nie – życie marokańskiego dziecka naznaczone jest świadomości konieczności partycypowania w opiece nad rodzicami i ponoszenia wszelkich kosztów z nią związanych, niezależnie od własnego statusu rodzinnego czy materialnego w przyszłości. Jednocześnie, zamieszczona w 2012 roku na stronach „L’Economiste” analiza modelu współczesnej marokańskiej rodziny wskazu-

³³ Tamże.

³⁴ R. Bourqia i in., *Société, famille, femmes et jeunes, 50 ans de développement humain et perspectives*, Cinquantenaire de l’Indépendance du Royaume du Maroc, 2005/2614, Royaume du Maroc, s. 25.

³⁵ H. Rachik i in., *Rapport de synthèse de l’enquête nationale sur les valeurs, 50 ans de développement humain et perspectives*, Cinquantenaire de l’Indépendance du Royaume du Maroc, 2004, 2005/2602, Royaume du Maroc, s. 18.

³⁶ Tamże.

je na ewolucję w stronę mniejszej dzietności. Wzrasta też liczba chorób przewlekłych w rodzinach³⁷. Tym samym, konieczność opieki nad starzejącymi się rodzicami dotyczy coraz mniejszej liczby dzieci w rodzinach, coraz bardziej je obciążając. Kolejnymi istotnymi czynnikami wpływającym na funkcjonowanie marokańskiej rodziny są jej rozpad i coraz liczniejsze rozwody. Zdaniem Yasminy El Fethouni i Nicolasa Hamelina, to właśnie rozwody są jedną z najczęściej obserwowanych zmian we współczesnym społeczeństwie marokańskim. Autorzy, powołując się na opracowanie Shikhaniego z 2010 roku, wskazują, że wzrost ten nastąpił aż o 13%³⁸.

Kodeks rodzinny

Lustrem zmian dotyczących kierunku modernizacji marokańskiej rodziny, systemu wartości, zabezpieczenia praw kobiet i dzieci jest tamtejszy kodeks rodzinny, potocznie zwany *Mudawwana* (w jęz. arabskim *Mudawwanat al-Uhra al-Maghribiyya*), wypracowany po raz pierwszy przez Salafitów w 1958 roku, dwa lata po uzyskaniu niepodległości przez Maroko. Z pewnością do dziś kodeks ten pozostałby w niezmienionej wersji, a uwarunkowania społeczno-religijne dla marokańskiego dzieciństwa byłyby inne, gdyby nie walka marokańskich kobiet zrzeszonych w ruchach feministycznych o bardziej liberalne prawa dla siebie i rodziny³⁹. Według marokańskiej badaczki literatury, języka i feminizmu Fatimy Sadiqi, ruch feministyczny w Maroku zapoczątkowało Stowarzyszenie Sióstr Czystości, żądając w 1946 roku zniesienia poligamii, pełnych i równych praw politycznych oraz wzrostu widoczności kobiet w sferze publicznej. Uchwalony w 1957 roku kodeks *Mudawwana* nie spełniał oczekiwań kobiet, gdyż podstawą jego stworzenia było islamskie orzecznictwo szkoły Maliki, choć kodeks karny, jak i konstytucja powstały wówczas na podstawie prawa cywilnego⁴⁰. W ciągu kolejnych lat, pod naciskiem wspomnianych ruchów feministycznych, kodeks rodzinny przechodził kolejne modyfikacje. W 1999 roku na tron wstąpił król Muhammad VI

³⁷ *Analyse. Ces nouveaux profils de la famille marocaine: Moins d'enfants, plus de maladies chroniques*, L'Economiste, Edition N°:3756 Le 05/04/2012, online; <https://www.leconomiste.com/article/893043-ces-nouveaux-profils-de-la-famille-marocaine-moins-d-enfants-plus-de-maladies-chroniq>, [dostęp: 29.11.2019].

³⁸ Y. El Fethouni, N. Hamelin, *The Effect of Media and Economics on The Change of Divorce rate in Morocco*, International Journal of Academic Research and Reflection, 2016, 4, 3, online, s. 20; <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/03/Full-Paper-THE-EFFECT-OF-MEDIA-AND-ECONOMICS-ON-THE-CHANGE-OF-DIVORCE-RATE-IN-MOROCCO.pdf>, [dostęp: 10.02.2021].

³⁹ P. Gandolfi, *Multiple families in changing societies*, s. 2.

⁴⁰ F. Sadiqi, *Morocco*, [w:] S. Kelly, J. Breslin, *Women's Rights in the Middle East and North Africa: Progress Amid Resistance*, New York 2010, s. 311.

i dwa lata później utworzył komisję mającą zreformować kodeks. Ostateczny kształt dokumentu został zatwierdzony w 2003 roku i wprowadzony w życie 3 lutego 2004 roku⁴¹. Zmiany zawarte w kodeksie dotyczyły

(...) prawa do samoopieki, prawa do rozwodu i prawa do opieki nad dzieckiem. [Kodeks – E.J.] nałożył też nowe ograniczenia dotyczące poligamii, podniósł legalny wiek małżeństwa z 15 do 18 roku życia oraz zakwalifikował molestowanie seksualne jako podlegające karze prawnej. Nie zniesiono jednak całkowicie poligamii, jednostronnego odrzucenia żony przez męża, rozwodu, separacji przez kompensatę (*khula*)⁴² lub dyskryminacji w regułach dziedziczenia⁴³.

Sadiqi dodaje również, iż

kobiety mają teraz więcej swobody w podróżowaniu, w uzyskaniu zatrudnienia, w podejmowaniu edukacji, [doświadczają – E.J.] większej równości w domu i większej swobody negocjacji swoich praw małżeńskich. Są liderkami przedsięwzięć biznesowych i awansują na wyższe szczeble edukacji. Istotny postęp również dokonał się w obszarze ochrony kobiet przed przemocą domową oraz w kwestii ich wsparcia⁴⁴.

Mudawwana wpłynęła więc również pośrednio na losy marokańskich dzieci, gwarantując lepsze warunki funkcjonowania społecznego ich matkom w strukturze rodziny oraz na rynku pracy.

Dziecięce małżeństwa

Jak już wspomniano, nowelizacja kodeksu rodzinnego *Mudawwana* polegała między innymi na podwyższeniu wieku legalnego zawarcia małżeństwa z 15 do 18 roku życia. Mimo wprowadzenia powyższych zabezpieczeń legislacyjnych, liczba małżeństw nieletnich w Maroku wzrasta i najdotkliwsze konsekwencje tego trendu ponoszą dziewczęta. Jak podają oficjalne raporty⁴⁵, do-

⁴¹ Zob. tamże oraz *Mudawwanat al-Usra al-Maghribiyya-Wizarat al-'Adl wa al-Hurriyat-Al-Mumlaqa Al-Maghribiyya/ Code de la Famille-Ministère de la Justice et des Libertés-Royaume du Maroc-Dahir n. 1-04-22 du 12 Hija 1424 (3 Février 2004) portant promulgation de la Loi n. 70-03 portant Code de la Famille.*

⁴² *Khula, Khul'* – jest to jedna z form rozwodu wśród akceptowanych w islamskim prawodawstwie, która polega na zgodzie męża na rozwód w zamian za kompensatę, zazwyczaj finansową, ze strony żony. Istnieją znaczące różnice pomiędzy rozumieniem *khul'* w interpretacji jurysprudenencji szkoły Hanafi (np. w Egipcie) a interpretacji według jurysprudenencji szkoły Maliki w Maroku; szerzej zob. N. Sonneveld, *Divorce Reform in Egypt and Morocco: Men and Women Navigating Rights and Duties*, Islamic Law and Society, 2019, 26, s. 149-178.

⁴³ F. Sadiqi, *Morocco*, s. 312-313.

⁴⁴ Tamże, s. 3-4.

⁴⁵ Raport UNICEF na podstawie danych Ministerstwa Sprawiedliwości i Wolności Maroka za lata 2004–2014 wskazuje, że liczba małżeństw nieletnich w stosunku do wszystkich małżeństw zawieranych przed sądami rodzinnymi przez 9 lat wzrosła z 7,0% w 2004 roku do 11,5%

niesienia medialne⁴⁶, jak i publikacje organizacji pozarządowych, nadal tysiące dziewcząt już od 13 roku życia zawiera związki małżeńskie⁴⁷. Sędziowie wydający zgody na małżeństwa nieletnich korzystają z luki prawnej w kodeksie rodzinnym, stanowiącej, że małżeństwo nieletnich może być zalegalizowane ze względu na pewne skłaniające ku takiej decyzji okoliczności. Niestety, takie rozwiązania stają się regułą⁴⁸ i około 92% aplikacji w sprawie uznania małżeństwa jest zatwierdzanych pozytywnie, co nie może być akceptowane i budzi sprzeciw oraz oburzenie stowarzyszeń feministycznych⁴⁹. Takie działania nie tylko podtrzymują stan faktyczny liczby małżeństw nieletnich sprzed nowelizacji *Mudawwany*, a nawet wpływają na jej wzrost. Ponadto, wiele małżeństw religijnych pozostaje niezarejestrowanych. Zjawisko to występuje zarówno w rodzinach dobrze sytuowanych, jak i ubogich, ze środowisk wiejskich, między innymi tych migrujących do miast. Wśród różnych przyczyn tej sytuacji, przede wszystkim warunkowanych tradycją, uzależnieniami religijnymi, występują także: ubóstwo całej rodziny oraz brak realizacji obowiązku szkolnego przez dzieci. Małżeństwo nieletnich stanowi w tradycyjnym rozumieniu zabezpieczenie przed pozamałżeńską aktywnością seksualną i nastoletnim pozamałżeńskim macierzyństwem plamiącym honor rodziny⁵⁰.

Dzieci bez statusu, dzieci bez rodziny – porzucone lub osierocone

W marokańskiej rzeczywistości dzieci, które przyszły na świat w związkach pozamałżeńskich lub których ojciec jest nieobecny znajdują się na marginesie społeczeństwa. Bez procedury legitymizacji nie mają szans na opiekę

w 2013 roku; zob. *Morocco – Regional Study on Child Marriage*, UNICEF, s. 6-7, online; <https://www.unicef.org/morocco/media/181/file/Mariage%20des%20enfants%20au%20Maroc.pdf>, [dostęp: 10.02.2021].

⁴⁶ Zob.m.in.: A. BenSaga, *Study: Child Marriages in Morocco Are Increasing*, 09.01.2019r., Morocco WorldNews, online; <https://www.moroccoworldnews.com/2019/01/262828/study-child-marriages-in-morocco-are-increasing/>, [dostęp: 10.02.2021]; Z. Abdennebi, *Morocco struggles to curb rise in number of girls married underage*, 26.04.2018 r., Reuters, online, <https://www.reuters.com/article/us-morocco-women-idUSKBN1HX22T>, [dostęp: 10.02.2021].

⁴⁷ Część danych dotyczy ogólnie małoletnich poniżej 18 roku życia.

⁴⁸ 2017-22: *Child Marriages In Morocco*, NGO KVINFO Denmark and Droit & Justice (D&J) Morocco, online, <https://kvinfo.dk/mena/projects/2017-22-child-marriages-in-morocco/?lang=en>, [dostęp: 28.11.2019].

⁴⁹ A. Naqrachi, *Early Marriage in Morocco*, [w:] *A New Paradigm: Perspectives on the Changing Mediterranean*, red. S. Toperich, A. Mullins, Center for Transatlantic Relations SAIS, July 14, 2014, s. 219.

⁵⁰ 2017-22: *Child Marriages In Morocco; Report: Morocco: Marriage and divorce legal and cultural aspects*, The Norwegian Country of Origin Information Centre Landinfo, 21.04. 2017, s. 27, online; <https://landinfo.no/wp-content/uploads/2018/04/Morocco-Marriage-and-divorce-legal-and-cultural-aspects-21042017-final.pdf>, [dostęp: 10.02.2021].

zdrowotną, edukację, czy w późniejszym okresie życia na podjęcie legalnej pracy. Ich matki dotyka społeczny ostracyzm. Katherine E. Hoffman w obszernym i dokładnym opracowaniu dotyczącym statusu prawnego i zwyczajowego marokańskich dzieci wychowywanych w rodzinach, jak i tych nieusynowionych wskazuje, że

Kodeks rodzinny [*Mudawwana* – E.J.] nie reguluje statusu prawnego ani praw dzieci nieusynowionych⁵¹; jego art. 149 stanowi, że „przysposobienie nie ma żadnej wartości prawnej” i nie pociąga za sobą praw wynikających z synostwa. Rozwiązania prawne dotyczące dzieci obejmują art. 32 i 34 Konstytucji marokańskiej z 2011 r. zawierającej ogólne zasady dotyczące praw wszystkich dzieci, „niezależnie od statusu rodzinnego”. Ustawa z 2002 r. odnosząca się w szczególności do *kafala*⁵² (opieki islamskiej) reguluje opiekę prawną z władzą rodzicielską nad dziećmi bez rodziców, jako umowę między Prokuratorem królewskim prowincji a osobami prywatnymi⁵³.

Jak pisze dalej autorka,

Nie ulega wątpliwości, że „legalna” rodzina małżeńska znajduje się w centrum marokańskiego społeczeństwa, co zostało stwierdzone w Konstytucji w art. 32. Dzieci spoza tego kontekstu nadal cierpią na skutek napiętnowania i wykluczenia społecznego⁵⁴.

Najnowsze oficjalne dane statystyczne dotyczące dzieci bez rejestracji ich ojca wskazują, że jest ich w Maroku około 210 000 i najlepsze rozwiązanie dla ich przyszłości stanowi regulowana marokańskim prawem opieka islamska

⁵¹ W tekście w języku angielskim opisano takie dzieci jako *children without filiation*, co można tłumaczyć jako bez ojca, nieusynowione, bez pochodzenia (*ancestry*).

⁵² Arabska *kafāla* „to forma ochrony dzieci, która istnieje w kilku krajach, których systemy prawne są oparte na prawie muzułmańskim lub na nim inspirowane i która zabrania adopcji dzieci. W muzułmańskim systemie prawnym *kafala* jest rodzajem delegacji władzy rodzicielskiej, na mocy której *kafil* (dorosły) zgadza się wspierać *makfoul* (dziecko), dopóki on/ona nie stanie się pełnoletni/a, poprzez zaspokajanie wszystkich jego podstawowych potrzeb (jedzenie, odzież, edukacja). W niektórych krajach, takich jak Maroko [według jurysprudencji szkoły Maliki – E.J.], istnieją dwa rodzaje *kafali*: sędzia wydaje sądową *kafalę*, która dotyczy tylko porzuconych dzieci umieszczonych na stałe w domu dziecka (dziecko może mieć znane lub nieznanie pochodzenie). Certyfikowana notarialnie *kafala* jest przeznaczona dla dzieci, których rodowód jest znany. Notariusz potwierdza akt za zgodą rodziców. W niektórych sytuacjach wiąże się to z przekazaniem władzy rodzicielskiej. Przekazanie może być dobrowolne przez rodzica (np. krewnemu, np. cioci lub wujowi) lub odbywa się w celu ochrony dziecka, które zostało porzucone przez rodziców”, *Kafala*, Komisja Europejska, AD HOC QUERY ON 2019.88 *Kafala children*, Requested by EMN NCP Spain on 4 October 2019, Responses from Austria, Belgium, Croatia, Cyprus, Czech Republic, Estonia, Finland, Germany, Hungary, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, Netherlands, Poland, Slovakia, Spain, Sweden, United Kingdom plus Norway (22 in Total), online, s. 1-2; https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/201988_kafala_children.pdf, [dostęp: 10.02.2021].

⁵³ K.E. Hoffman, *Morocco*, [w:] *Filiation and the Protection of Parentless Children*, red. N. Yasari, L.M. Möller, M.C. Najm, The Hague 2019, s. 232.

⁵⁴ Tamże, s. 233.

kafala. Może ona odbyć się zarówno w formie *kafali*⁵⁵ kontraktowanej w sądzie rodzinnym, jak i *kafali* zawieranej w obecności notariusza⁵⁶. Na terenie Maroka wprowadzane są również dla dzieci rozwiązania instytucjonalne w formie placówek opiekuńczych, pełniących paradoksalnie nierzadko rolę miejsca, gdzie dzieci z rodzin o niskich dochodach są umieszczane przez własnych krewnych w celu poprawienia sytuacji bieżącej, ale również możliwości lepszego funkcjonowania w przeszłości⁵⁷.

Dzieci-migranci, dzieci ulicy

Terytorium Maroka jest szlakiem tranzytowym do Europy, którym przemieszczają się zarówno Marokańczycy, jak i mieszkańcy innych krajów Afryki. Do Maroka i Europy trafiają zarówno dzieci z rodzinami, jak i dzieci pozbawione opieki dorosłych, opisywane w międzynarodowych raportach jako „*unaccompanied*”. Raport duńskiego Ministerstwa Imigracji i Integracji z 2017 roku wskazuje na czynniki ekonomiczne, poczucie braku praw politycznych i przemoc w rodzinach jako przyczyny decydujące o podjęciu przez marokańską młodzież decyzji o emigracji⁵⁸. Szwajcarska organizacja pozarządowa Humanium w 2013 roku podawała, za Marokańskim Ministerstwem Solidarności, Kobiet, Rodziny i Rozwoju Społecznego, że oficjalnie na ulicach miast żyło wówczas od 10 000 do 30 000 dzieci (w tym w największym mieście Maroka – Casablance). Przedstawione liczby są orientacyjne; ze względu na migrację funkcjonującą wewnątrz Maroka – pomiędzy miastami, ze wsi do miast, jak i tę z Maroka do innych państw. Rzeczywiste dane mogą być dużo wyższe. Dzieci żyjące na ulicach to zarówno dzieci pracujące w dzień w sektorze drobnych, podstawowych usług, na przykład sprzedaży dla przechodniów, i wracające na noc do domu, jak i te, które całe swoje życie spędzają w niestabilnej sytuacji życia na ulicy, poza obowiązkiem szkolnym, narażone na wszystkie rodzaje handlu, kontakt z dziecięcą prostytutką i pedofilią, narkotykami i przemocą, odurzające się najtańszymi substancjami halucynogennymi, by zapomnieć o swojej sytuacji⁵⁹. Dzieci podejmujące próbę emigracji do Europy, również i tam napotykały sytuacje niesprzyjające stabilizacji i bezpieczeństwu życia. Są wśród nich też takie, które trafiają do ośrodków dla uchodźców, migrantów i innych instytucji opieki prowadzonych przez rząd lub organizacje pozarządowe w danym kraju docelowym.

⁵⁵ Tamże, s. 245.

⁵⁶ Tamże, s. 247.

⁵⁷ Morocco. *Situation of Unaccompanied Minors*, s. 6.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ *Street children of Morocco*, NGO Humanium; <https://www.humanium.org/en/street-children-of-morocco-2/> [dostęp: 29.11.2019].

Praca marokańskich dzieci

Roczny raport krajowy UNICEF z 2017 roku wskazuje na rosnącą świadomość społeczną opinii publicznej na temat sytuacji dzieci w Maroku. Przeprowadzone na jego terenie badania odnośnie sytuacji dzieci dowiodły, że 4 na 10 dzieci żyło w ubóstwie, a spośród nich 3 zamieszkiwało obszary wiejskie⁶⁰. To często skrajny niedostatek powoduje, że dzieci zmuszone są do podjęcia pracy zarobkowej już od najwcześniejszych lat, narażając się na niebezpieczeństwo. Badania zrealizowane przez Wysoki Komisariat ds. Planowania (*Haut Commissariat au Plan*) Królestwa Maroka, dotyczące zatrudnienia w 2017 roku, wskazują, że z grupy około 7 049 000 dzieci w wieku od 7 do 17 lat, 247 000 podejmuje pracę fizyczną, a 162 000 wykonuje prace niebezpieczne. Dzieci zamieszkujące wieś stanowią w tej grupie aż 76,3% i są to głównie chłopcy. 10,6% dzieci wykonujących prace niebezpieczne realizuje obowiązek szkolny, ale aż 81,4% dzieci opuściło szkołę. 8% dzieci nigdy nie realizowało obowiązku szkolnego z różnych przyczyn. Prace niebezpieczne w rolnictwie, leśnictwie i rybołówstwie wykonuje 82,6% dzieci, głównie zamieszkałych na terenach wiejskich, w sektorze usług pracuje 52,7% oraz prace w przemyśle i rzemiośle podejmuje 32%⁶¹. Dziewczęta pracują w ich własnych rodzinach, są też zatrudniane za najniższą stawkę wynagrodzenia jako pomoc domowa w gospodarstwach rodzin o wysokim statusie ekonomicznym. Wśród konsekwencji, jakie niesie za sobą konieczność podjęcia pracy przez nieletnich, są zarówno te psychologiczne, fizyczne, jak i społeczne. Obok zapadalności na wszelkiego rodzaju choroby oraz narażenia na urazy, konsekwencją pracy w okresie dzieciństwa jest też brak możliwości lub chęci kontynuowania obowiązku szkolnego i tym samym zyskania szansy na zmianę swojego położenia w przyszłości.

Opieka zdrowotna

Sytuacja dziecka w Maroku zależy w dużej mierze od kondycji rodziny i sytuacji jego matki oraz od dostępu do wody pitnej, jak też opieki zdrowotnej już od okresu prenatalnego. Ministerstwo Zdrowia Królestwa Maroka w 2018 roku opublikowało obszerny raport z badań dotyczących zdrowia

⁶⁰ Morocco, UNICEF Annual Report 2017, https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Morocco_2017_COAR.pdf, s.1. [dostęp: 29.11.2019].

⁶¹ Communiqué de presse du Haut-commissariat au Plan à l'occasion de la Journée mondiale contre le travail des enfants. Le travail dangereux des enfants âgés de 7 à 17 ans au Maroc, Haut-Commissariat au Plan du Maroc. Centre National de Documentation, s.96; https://www.hcp.ma/Communiqué-de-presse-du-Haut-commissariat-au-Plan-a-l-occasion-de-la-Journée-mondiale-contre-le-travail-des-enfants_a2178.html [dostęp: 29.11.2019].

populacji Maroka, zatytułowany *Enquête Nationale sur la Population et la Santé Familiale* (ENPSF 2018). W rozdziale poświęconym okolicznościom porodu wskazano, że 70,2% kobiet rodzi w placówkach publicznych, 15,7% w placówkach prywatnych, a 13,4% w domu. Zarówno porody domowe, jak i te w niewystarczająco wyposażonych placówkach publicznych niosą za sobą wysokie niebezpieczeństwo powikłań okołoporodowych i śmierci noworodków. Według deklaracji respondentów, 96,9% niemowląt zostało zarejestrowanych w urzędzie stanu cywilnego. Nie odnotowano znaczących różnic pomiędzy rejestracją chłopców a rejestracją dziewczynek oraz pomiędzy środowiskami zamieszkania rodzin. Wyniki badań pokazują również, że znacząco spadła w Maroku śmiertelność wśród dzieci do lat 5 w stosunku do raportu z 2011 roku i aż o 74% względem raportu z 1990 roku⁶². Doniesienia prasowe z 2018 roku określają system marokańskiej prywatnej opieki zdrowotnej oraz publiczny jako niewydolne. Do najbardziej znaczących problemów w tym zakresie zaliczyć można konieczność uiszczania płatności za narzędzia i materiały opatrunkowe w publicznych szpitalach, wysokie i mimo wszystko zły jakości usługi, zwłaszcza w sektorze publicznym, ale też w sektorze prywatnym, oraz powszechną korupcję. Chociaż, jak podaje autorka artykułu *Examples of Morocco's continually failing health care system* (Przykłady nieustannie upadającego systemu opieki zdrowotnej w Maroku), mimo iż Konstytucja Królestwa Maroka z 2011 roku gwarantuje równy dostęp do opieki medycznej, to w rzeczywistości większość pacjentów nie posiada środków na pokrycie wymaganych przez szpital kosztów, a 41,3% populacji żyje na terenach wiejskich bez stałych dochodów lub wsparcia społecznego, co rzutuje na utrudniony dla tych obywateli dostęp do placówek opieki zdrowotnej⁶³. Oficjalne dane statystyczne dotyczą głównie pełnej rodziny z zarejestrowanymi dziećmi. Badania przeprowadzane przez niezależne agendy dostarczają zupełnie odmiennych wyników. Charifa Zemouri, rezydująca w Amsterdamie doktorantka na wydziale stomatologii, wskazuje jeden z przykładów takich praktyk:

(...) niedawno opublikowane badanie przeprowadzone w regionie Bni Hssen śledziło system nadzoru śmierci matek przez 1,5 roku. Stwierdzono, że w ramach tego systemu systematycznie zaniżano liczbę zgonów matek w zakładach opieki zdrowotnej i poza nimi. Śmiertelność matek w badaniu była 2,5 razy wyższa niż zgłaszana przez lokalny system nadzoru. Może się zdarzyć, że ta forma zaniżania raportowanych da-

⁶² *Enquête Nationale sur la Population et la Santé Familiale*(ENPSF 2018), Ministère de la santé Royaume du Maroc, s. 96-149. https://www.sante.gov.ma/Publications/Etudes_enquete/Pages/default.aspx, [dostęp: 29.11.2019].

⁶³ Ch. Zemouri, *Examples of Morocco's continually failing health care system*, 06.03 2018; <https://www.moroccoworldnews.com/2018/03/241860/morocco-continually-failing-health-care-system/>, [dostęp: 29.11.2019].

nych ma miejsce w całym kraju, co prowadzi do fałszywych sprawozdań na temat poprawy systemu opieki zdrowotnej dla matek⁶⁴.

Powyższe badania wskazują, że dostęp do usług medycznych – dla matek i dzieci – nie jest ani w pełni gwarantowany, ani w pełni możliwy. Przyczynami są zła sytuacja w placówkach opieki zdrowotnej, jak też ubóstwo marokańskich rodzin. Jedną z form poprawy jakości działania tego systemu jest udział międzynarodowych organizacji pozarządowych i międzynarodowych dotacji, lecz bez dogłębnej reformy i rozwiązań systemowych zmiana obecnego stanu wydaje się niemożliwa.

Edukacja marokańskiego dziecka

Dostęp do edukacji w Maroku jest uwarunkowany: statusem dziecka, czynnikami ekonomicznymi, jak również uwarunkowaniami geograficznymi miejsca zamieszkania i przekonaniem rodziny o konieczności zapewnienia wykształcenia swojemu dziecku. Edukacja może przebiegać w placówkach typu zachodniego, będących dziedzictwem okresu głównie francuskiej kolonizacji Maroka w latach 1912-1956 i reformowanych w kolejnych dziesięcioleciach, gdzie językami wykładowymi są arabski, francuski i język *tamazight*. Edukacja może się też odbywać w szkołach koranicznych, organizowanych przy meczetach na terenie całego kraju i następnie na uniwersytetach prowadzących ten typ edukacji, gdzie obowiązuje klasyczny język arabski⁶⁵. Oprócz sektora państwowego w Maroku funkcjonują również placówki prywatne, prowadzone przez stowarzyszenia i inne organizacje posiadające zezwolenie na taką działalność. Najnowszy raport UNESCO⁶⁶ poświęcony edukacji – *Right to education handbook* – rozpoczyna stwierdzenie, że „edukacja nie jest przywilejem, ale jest prawem człowieka” (*Education is not a privilege. It is a human right*). Dostęp do edukacji przede wszystkim typu zachodniego jest w Maroku cały czas niewystarczający, w dużej mierze niesprawiedliwy i część dzieci nie podejmuje nauki nawet na poziomie podstawowym. Dane z 2010 roku wskazywały, że pomimo poprawy poziomu alfabetyzacji w Królestwie, zwłaszcza osób dorosłych, nadal 40% dzieci i młodzieży marokańskiej od 10 roku życia wżwyż nie potrafi czytać

⁶⁴ Jest to raport *Underreporting of deaths in the maternal deaths surveillance system in one region of Morocco* autorstwa S. Abouchadi, W. Zhanga i V. De Brouwere’a, opublikowany 31 stycznia 2018 roku; <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188070>.

⁶⁵ Zob. m.in.: E. Johnsson, *Uwarunkowania społeczne i językowe*; D.A. Wagner, A. Lotfi, *Traditional Islamic Education in Morocco: Sociohistorical and Psychological Perspectives*, Journal Articles (Literacy.org), 1980, 10; https://repository.upenn.edu/literacyorg_articles/10,

⁶⁶ *Right to education handbook*, UNESCO and Right to Education Initiative (UK), 2019.

i pisać. Na obszarach wiejskich w 2010 roku blisko 75% kobiet pozostawało analfabetkami⁶⁷.

Kolejne reformy edukacji, mimo wysiłków ze strony rządu i właściwych ministerstw, nie przynoszą spektakularnych efektów. W najtrudniejszej sytuacji znajdują się dzieci nierejestrowane, bez prawa do edukacji, a następnie te zamieszkujące wiejskie tereny górskie, gdzie odległość od placówki szkolnej – śniegu i powodzi, uniemożliwiają korzystanie z instytucjonalnej edukacji na podstawowym poziomie. Wiele marokańskich dzieci kończy jedynie szkołę podstawową głównie z przyczyn ekonomicznych lub konieczności podjęcia obowiązków rodzicielskich w tak młodym wieku. Edukacja uważana jest za jeden z czynników wspierających zmianę indywidualnych biografii, jednak by tak się stało, musi ona być powszechna i dostępna. System edukacji w Maroku to również narzędzie budowania postkolonialnej tożsamości, opartej na dylematach pomiędzy arabizacją, frankofońskim dziedzictwem i narodowo-wyzwoleńczymi dążeniami *Imazighen*.

Zakończenie

Powyższe przeglądowe rozważania rysują obraz dzieciństwa w Maroku jako czas przyjmowania ról dorosłych członków społeczeństwa i tworzą swego rodzaju mapę bieżących problemów tego kraju, determinujących jeden z najważniejszych okresów w życiu, jakim jest dzieciństwo. Uwikłanie dziecka w te problemy jest na ogół niezależne od niego, lecz uwarunkowane tradycją, religią oraz instytucjami i powoduje, że minimalny zakres stanowienia o sobie sprawia, że często jego życiowe losy są dramatyczne. W tym krótkim omówieniu powyższe problemy zostały jedynie zarysowane i wybrane arbitralnie jako te, które autorce wydają się dominujące i mogą stanowić podstawę do przyszłych dyskusji.

Nie ulega wątpliwości, że stan marokańskiej rodziny, a zwłaszcza funkcjonowanie matki, bezpośrednio wpływa na losy dziecka i jego późniejsze szanse na godną egzystencję. Należy jeszcze raz podkreślić, iż spolaryzowane społeczeństwo marokańskie umożliwia więc również szczęśliwe i bez troskie dzieciństwo w tym kraju. O ile o losy dzieci z rodzin uprzywilejowanych ekonomicznie możemy być spokojni, o tyle losy „niewidocznych” małych mieszkańców i migrantów na terenie Królestwa Maroka nie powinny być nam obojętne.

⁶⁷ S. Tawil, S. Cerbelle, A. Alama, *Education au Maroc: analyse du secteur*, UNESCO Office in Rabat, 2010, s. 8.

BIBLIOGRAFIA

- Asadulla A., *Islam Vs. West: Fact or Fiction? A brief historical, political, theological, philosophical and psychological perspective*, Wydawnictwo iUniverse, Bloomington 2008.
- Chraïbi D., *Obudź się matko!*, przekł. M. Cywińska, R. Abou-Hilal, Wydawnictwo Imbir, Warszawa 2007.
- Danecki J., *Podstawowe wiadomości o islamie*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2007.
- Fraser Fajinga A., *Islamic Law in Post-Revolutionary Iran*, [w:] *The Oxford Handbook of Islamic Law*, red. M.E. Anver, A. Rumei, Oxford University Press, Oxford 2018.
- Gittis D., *Historia konstruktów dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, przekł. ks. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Hoffman K.E., *Morocco*, [w:] *Filiation and the Protection of Parentless Children*, red. N. Yassari, L.M. Möller, M.C. Najm, T.M.C. Asser Press, The Hague 2019.
- Jelloun T.B., *Co to jest islam?*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2018.
- Johnsson E., *Uwarunkowania społeczne i językowe dla edukacji w Maroku*, [w:] *Edukacja w warunkach globalnych i lokalnych. Konteksty i egzemplifikacje*, red. A. Boroń, A. Mańkowska, C. Czech-Włodarczyk, P. Peret-Drażewska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Kehily M.J., *Zrozumieć dzieciństwo: Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, przekł. ks. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Machut-Mendecka E., *Świat tradycji arabskiej*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2005.
- Machut-Mendecka E., *Być dzieckiem arabskim*, [w:] *Dziecko w orienecie*, red. D. Chmielowska, B. Grabowska, E. Machut-Mendecka, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2013.
- Malik ibn Anas, [w:] *Mały słownik kultury świata arabskiego*, red. J. Bielawski, Wiedza Powszechna, Warszawa 1971.
- Mernissi F., *Dzieciństwo w haremie. Sny o wolności*, przekł. E. Skweres, Grupa Wydawnicza Bertelsmann Media, Warszawa 2001.
- Sadiqi F., *Morocco*, [w:] S. Kelly, J. Breslin, *Women's Rights in the Middle East and North Africa: Progress Amid Resistance*, Wydawnictwo Freedom House; Lanham, MD: Rowman & Littlefield, New York 2010.
- Rhouni R., *Secular and Islamic Feminist Critiques in the Work of Fatima Mernissi*, Series: Women and Gender: The Middle East and the Islamic World, 2009, Volume: 9.
- Sonneveld N., *Divorce Reform in Egypt and Morocco: Men and Women Navigating Rights and Duties*, Islamic Law and Society, 2019, 26.
- El Fethouni Y., Hamelin N., *The Effect of Media and Economics on The Change of Divorce rate in Morocco*, International Journal of Academic Research and Reflection, 2016, 4, 3, Progressive Academic Publishing, UK, online, <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/03/Full-Paper-THE-EFFECT-OF-MEDIA-AND-ECONOMICS-ON-THE-CHANGE-OF-DIVORCE-RATE-IN-MOROCCO.pdf>, s. 20-30. [dostęp: 10.02.2021].
- Fiqh*, [w:] *Mały słownik kultury świata arabskiego*, red. J. Bielawski, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1971.

Raporty i netografia

- 2017-22: *Child Marriages In Morocco*, (2017), NGO KVINFO Denmark and Droit & Justice (D&J) Morocco, <https://kvinfo.dk/mena/projects/2017-22-child-marriages-in-morocco/z?lang=en>, [dostęp: 28.11.2019].
- Abdennebi Z., *Morocco struggles to curb rise in number of girls married underage*, 26.04.2018 r., Reuters, online, <https://www.reuters.com/article/us-morocco-women-idUSKBN1HX22T>, [dostęp: 10.02.2021].
- Abouchadi S., Zhanga W., De Brouwere'a I.V., *Underreporting of deaths in the maternal deaths surveillance system in one region of Morocco* 2018; <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188070>.
- Analyse. *Ces nouveaux profils de la famille marocaine: Moins d'enfants, plus de maladies chroniques*, L'Economiste, Edition N°:3756 Le 05/04/2012, <https://www.leconomiste.com/article/893043-ces-nouveaux-profils-de-la-famille-marocaine-moins-d-enfants-plus-de-maladies-chroniq>, [dostęp: 29.11.2019].
- Ben Saga A., *Study: Child Marriages in Morocco Are Increasing*, 09.01.2019 r., Morocco World News, online, <https://www.moroccoworldnews.com/2019/01/262828/study-child-marriages-in-morocco-are-increasing/>, [dostęp: 10.02.2021].
- Bourqia R. in., *Société, famille, femmes et jeunes, 50 ans de développement humain et perspectives*, Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc, ISBN 9954-405-22-4, N° Dépôt Légal, 2005/2614, Royaume du Maroc.
- Chraïbi Driss, CBC Arts, Moroccan-French novelist Driss Chraïbi dies, 02.04.2007 r. online, <https://www.cbc.ca/news/entertainment/moroccan-french-novelist-driss-chraibi-dies-1.665040>, [dostęp: 08.02.2021].
- Communiqué de presse du Haut-commissariat au Plan à l'occasion de la Journée mondiale contre le travail des enfants. *Le travail dangereux des enfants âgés de 7 à 17 ans au Maroc*, (2018) Haut-Commissariat au Plan du Maroc. Centre National de Documentation. https://www.hcp.ma/Communique-de-presse-du-Haut-commissariat-au-Plan-a-l-occasion-de-la-Journee-mondiale-contre-le-travail-des-enfants_a2178.html [dostęp: 29.11.2019].
- Cunningham H., *Avner Gil'adi: Children of Islam: concepts of childhood in medieval Muslim society*. (St Antony's/Macmillan Series.) xii, 176 pp. Basingstoke and London: Macmillan Academic and Professional Ltd., 1992. £40., Bulletin of the School of Oriental and African Studies, Get access, February 1994, 57, 1.
- Démographie: famille au maroc: les réseaux de la solidarité familiale, *Famille au Maroc: les réseaux de la solidarité familiale. Avant-propos*, 16/03/2011, Haut-Commissariat au Plan du Maroc, Centre National de Documentation, 2011. s.2. https://www.hcp.ma/downloads/Demographie-Famille-au-Maroc-les-reseaux-de-la-solidarite-familiale_t13086.html, [dostęp: 29.11.2019].
- Enquête Nationale sur la Population et la Santé Familiale, Ministère de la santé Royaume du Maroc, 2018; https://www.sante.gov.ma/Publications/Etudes_enquete/Pages/default.aspx, [dostęp: 29.11.2019].
- Fiqh, Encyclopaedia Britannica, online; <https://www.britannica.com/topic/fiqh>, [dostęp: 08.02.2021].
- Gandolfi P., *Multiple families in changing societies in the Maghreb: The case of Morocco*, DIFI Family Research and Proceedings, 2015:7 <http://dx.doi.org/10.5339/difi.2015.7>.
- Horloge de la population, Haut-Commissariat au Plan du Maroc. Centre National de Documentation, 2019; www.hcp.ma, [dostęp: 27.11.2019].
- Kafala, Komisja Europejska, AD HOC QUERY ON 2019.88 *Kafala children*, Requested by EMN NCP Spain on 4 October 2019, Responses from Austria, Belgium, Croatia, Cy-

- prus, Czech Republic, Estonia, Finland, Germany, Hungary, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, Netherlands, Poland, Slovakia, Spain, Sweden, United Kingdom plus Norway (22 in Total), online, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/201988_kafala_children.pdf, [dostęp: 10.02.2021].
- Les enfants au Maroc. Des progrès et des défis* (2015), UNICEF; <https://www.unicef.org/morocco/rapports/analyse-de-la-situation-des-enfants-au-maroc/les-enfants-au-maroc>, [dostęp: 27.11.2019].
- Morocco – *Regional Study on Child Marriage*, UNICEF, s. 6-7., online, <https://www.unicef.org/morocco/media/181/file/Mariage%20des%20enfants%20au%20Maroc.pdf>, [dostęp: 10.02.2021].
- Morocco, *UNICEF Annual Report 2017*; https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Morocco_2017_COAR.pdf, s.1. [dostęp: 29.11.2019].
- Morocco. *Situation of Unaccompanied Minors. Report 2/2017, Report based on interviews in Morocco, 9 to 18 October 2016*, (2017), Ministry of Immigration and Integration. The Danish Immigration Service. Copenhagen.
- Mudawwanat al-Uhra al-Maghribiyya–Wizarat al-‘Adl wa al-Hurriyat–Al-Mummlaka Al-Maghribiyya/ Code de la Famille–Ministère de la Justice et des Libertés–Royaume du Maroc–Dahir n. 1-04-22 du 12 Hija 1424 (3 Février 2004) portant promulgation de la Loi n. 70-03 portant Code de la Famille.
- Naqrachi A., *Early Marriage in Morocco*, [w:] *A New Paradigm: Perspectives on the Changing Mediterranean*, red. S. Toperich, A. Mullins, Center for Transatlantic Relations SAIS, 2014.
- Rachik H., Bourquia R., Bencherifa A., Tozy M., *Rapport de synthèse de l'enquête nationale sur les valeurs, 50 ans de développement humain et perspectives, Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc, Dépôt Légal 2005/2602, Royaume du Maroc 2004*.
- Report: Morocco: Marriage and divorce legal and cultural aspects* (2017), The Norwegian Country of Origin Information Centre Landinfo, 21.04. 2017, online; <https://landinfo.no/wp-content/uploads/2018/04/Morocco-Marriage-and-divorce-legal-and-cultural-aspects-21042017-final.pdf>, [dostęp: 10.02.2021].
- Right to education handbook*, UNESCO and Right to Education Initiative (UK), 2019.
- Street children of Morocco*, NGO Humanium, 2019; <https://www.humanium.org/en/street-children-of-morocco-2/>, [dostęp: 29.11.2019].
- Tawil S., Cerbelle S., Alama A., *Education au Maroc: analyse du secteur*, UNESCO Office in Rabat, 2010.
- Wagner D.A., Lotfi A., *Traditional Islamic Education in Morocco: Sociohistorical and Psychological Perspectives*, Journal Articles (Literacy.org), 1980, 10; https://repository.upenn.edu/literacyorg_articles/10,
- Zemouri Ch., *Examples of Morocco's continually failing health care system*, Morocco World News, 06.03 2018; <https://www.moroccoworldnews.com/2018/03/241860/morocco-continually-failing-health-care-system/>, [dostęp: 29.11.2019].

ARLETA SUWALSKA

ORCID 0000-0003-0713-8451

Uniwersytet Łódzki

THE LAST EDUCATIONAL CHANGE IN FINLAND - ITS DIMENSIONS AND MULTILITERACY TEACHING

ABSTRACT. Suwalska Arleta, *The Last Educational Change in Finland – its Dimensions and Multiliteracy Teaching* [Ostatnia zmiana edukacyjna w Finlandii – jej zakres i nauczanie wielostronnej alfabetyzacji]. Studia Edukacyjne nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 199-211. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.11

This article reveals the educational change in Finland in the context of multiliteracy. Multiliteracy is one of the seven transversal competences introduced by the Finnish basic education curriculum reform between the years 2012 and 2016. School multiliteracy is developed through cross-subject studies with the usage of particular language. There are involved various texts during teaching to prepare well-educated global citizens who are able to overcome obstacles of the contemporary world and to follow the global changes in a job market. Multiliteracy helps prepare a global citizen with the skills of global lingua franca.

Key words: multiliteracy, transversal competences, cross-subject teaching, multidisciplinary learning, educational change

*Change is made visible, discussable, and operable, both in the case of fast
and dramatic turns or slower and less noticeable changes
that have more profound impacts.
Change has a dialectical connection to the hopes, dreams,
and fears of different operators in the society.*

T. Airaksinen, I. Halinen, H. Linturi¹

Introduction

The world around us is rapidly changing and as a result the school is obliged to change, too. *Every teacher should understand the changes which result*

¹ T. Airaksinen, I. Halinen, H. Linturi, *Futuribles of learning 2030 – Delphi supports the reform of the core curricula in Finland*, European Journal of Futures Research, 2017, p. 2.

from reform and the legitimacy of their implementation in the educational institution.² In this light, I would like to answer for the questions *Does education help us face the challenges of the future? What kind of future does education construct?*³ What is the passport of a global citizen? Is it a global lingua franca?

In this article, there will be presented the most difficult challenges that have had teachers due to the change of their way of thinking and quite often way of behaving, too. I would like to pay special attention to ways how teachers introduce this educational change in context of multiliteracy, which is a skill needed to interpret, produce and assess varied forms of text. It is one of the seven transversal competences introduced by the Finnish basic education curriculum developed through cross-subject studies with the usage of particular language.

In the perspective of policymakers education should *give individuals the knowledge and tools to realise their professional and personal objectives in life*.⁴ On the other side, citizens must be sure that the national organisations have enough skills and talents to encompass government of the particular country with its economy and society to accomplish their goals. In Worldwide Educating for the future index 2018 Finland is an undisputed leader.

Table 1

Worldwide Educating for the future index 2018⁵

Rank	Economy	Overall Score	Policy Environment	Teaching Environment	Socio-Economic Environment
1	Finland	80,9	96,7	67,6	90,6
2	Switzerland	80,3	93,6	69,5	87,6
3	New Zealand	79,3	88,2	69,7	90,1
4	Sweden	78,1	89,5	66,5	89,8
5	Canada	77,9	76,5	74,5	88,3
6	Netherlands	76	71	75,4	85,1
7	Germany	74,8	77,4	69,7	83,8
8	Singapore	74,8	94	66,9	65,7
9	France	74,2	83,4	67,1	77,9

Having the highest score in the world in the socio-economic and policy environment Finland has created the third position in teaching environment, too. In this light we follow the statement that the key to success are policy-

² A. Suwalska, *English Educational Policy, Contemporary Challenges in a Historical-Comparative Context*, Łódź – Kraków 2017, p. 13.

³ T. Airaksinen, L. Halinen, H. Linturi, *Futuribles of learning 2030*, p. 2.

⁴ Worldwide Educating for the future index 2018, Building tomorrow's global citizens, 2018. Retrieved from: <https://educatingforthefuture.economist.com/EIUYidanPrizeEducatingFortheFuture2018WP.pdf?fbclid=IwAR1S8w0DOJte7aG-wY2sZoLBzRyyDFLZZeRA2fTcBSHVMVoVXQyQmGn4lJk>, [accessed: March 24, 2019], p. 24.

⁵ Ibidem, p. 6.

makers who are mostly responsible for the right course of the Finnish education. Moreover, according to index they accurately prioritise the future skills needed for their citizens. In this group there were also included beside Finland five economies like Canada, Chile, New Zealand, Singapore and Sweden. All they got the *perfect marks for the coverage and importance their national education strategy affords 21-st century skills*.⁶

On the other side, the authors of the Worldwide Educating for the future index 2018 mentioned that the first step to meet success was to articulate future-skills objectives. It must be done with the support of curriculum. The authors put an emphasis on the schools approach in which students are able to self-direct their learning and solve problems. Only, four countries achieved these frameworks- Finland, Switzerland, Singapore and Sweden.

The changes in teaching in Finland

It seems that Finland follows the understanding that challenges that teachers are facing today are visible. Teachers cannot teach only like lecturers sitting in front of the classroom and students sit, too. They are obliged to facilitate the group work. These new methods of work includes students' project work and students' *creative set of tools to tackle real-life problems*.⁷ If the young people career paths are related to constant learning it means that teachers have to face the same demands. Teachers are directed to study how to lead non-class activities at the highest level.

In presented light it is worth to mention that Finland has decided to stay against the Global Education Reform Movement with its consequences for students and teachers. Key principles of the reform include inclusive education, deep and active, multifaceted and cross-subject learning. In Finland there were asked questions: *What knowledge, skills, attitudes and values will to-days students need to thrive and shape their world? How can instructional systems develop these knowledge, skills, attitudes and values effectively?*⁸

As a result, Finns do not follow the standardization, test-based accountability and constant teaching-learning process control. Finland follows the globally oriented values and skills. According to *Worldwide Educating for the future index 2018*, almost in all countries there are mentioned in the index such skills like *foreign languages, civic awareness and global citizenship skills*.⁹

⁶ Ibidem, p. 10.

⁷ Ibidem, p. 15.

⁸ *The Future of Education and Skills 2030 project*, Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20pdf>, [accessed: March 20, 2019], p. 3.

⁹ *Worldwide Educating for the future index 2018*, p. 24.

The country has widely analyses the competences needed in Finnish future society. The National Core for Basic Education describes the concept of transversal competences which are closely related to knowledge, values, attitudes and will. These areas include:

- Thinking skills and learning to learn,
- Taking care of oneself and others, managing daily activities, safety,
- Cultural competence, interaction and expression,
- Multiliteracy,
- ICT-competence
- Working life and entrepreneurial competence,
- Participation, influence and building a sustainable future.¹⁰

As a result, the local providers of education (municipalities) and local teachers work on the local curriculum. Moreover, local providers of education not only collect tax money, but they decide about allocations of collected money into schools, too. Furthermore, this decentralised education system is responsible for equal opportunities for all students. Consequently there are prepared *national level, long-term strategic aims which must be established and local level plans, such as a curriculum and an equity plan, must be prepared and implemented*.¹¹

On the other side, in 2014 there was established in Finland the FINEEC, which is an independent government agency and is responsible for the country's evaluation of education. The FINEEC evaluate, assess and conducts quality assurance activities from pre-primary education (childhood education) till higher education.

The reform of education in Finland

The Finnish National Agency for Education (FNAE) in autumn 2012 discharged the national core curriculum taking into account main goals not only for pre-primary, but basic education, too. There was used Government's Decree of 2012. In this time there was formed an advisory group to help design the reform efficiently. This group had representatives from ministries, teachers and their union, industrial union, parents and minor ethnic groups. This introductory phase of reform lasted from autumn 2012 till December 2014. Definitely, the Finnish National Agency for Education made the

¹⁰ National Core Curriculum for Basic Education 2014, verkkokauppa.oph.fi/EN/page/product/national-core-curriculum-for-basic-education-2014/2453039 [access: 30.03.2019].

¹¹ J. Lavonen, *Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education*, Revista de Educación a Distancia, 31 Marzo 2017, 53, 1, p. 4-5.

final decision about the new, national core curriculum for pre-primary and basic education. After that, the same representatives were asked to prepare the core curriculum for upper-secondary education, which was finished in and published in 2015. Moreover, the new core curriculum for early childhood education was published in 2016. *The main goal of the reform was to create better prerequisites for successful teaching and for meaningful and enjoyable learning so that students would develop better competences for lifelong learning, active citizenship and sustainable lifestyle.*¹²

*The FNAE was responsible for the Learning Barometer 2030. This new tool was prepared to the systematic usage in the wide process of curriculum reform. The Learning Barometer used new ways of leading opportunities for participation, knowledge-sharing, and collaborative design of visions.*¹³

The introduced reform was tightly related to the New Skills Agenda for Europe which were launched by European Commission and were one of the priorities of the Commission's work program 2016. The Agenda involved three areas to improve:

1. Basic competences,
2. Visibility and comparability of competences,
3. Labour market and skills intelligence to facilitate effective career decisions in the fields of education, training and (un-)employment.¹⁴

Moreover, all introduced educational changes are strictly related to promotion of the employability of the individual, social cohesion and the global competitiveness of Europe through the development of human capital, especially as cheap labor is not a competitive advantage for the EU.¹⁵

Transversal competences with multidisciplinary learning

Globalized world of 2nd decade of the XXI century introduces a lot of changes. Cross-subject teaching focuses on transversal competences which coexist within school subjects. The usage of competences obliged teachers to reflect them in the aims of each subject. The competences are useful to describe not only knowledge and skills but attitudes and values. The enable students to lead a life full of meanings and to function satisfactorily in society.

¹² T. Airaksinen, L. Halinen, H. Linturi, *Futuribles of learning 2030*, p. 2.

¹³ Ibidem.

¹⁴ New Skills Agenda for Europe: State of implementation, Retrieved from: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/607334/IPOL_BRI\(2017\)607334_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/607334/IPOL_BRI(2017)607334_EN.pdf) [accessed: March 16, 2019], p. 1.

¹⁵ Ibidem.

According to The National Core Curriculum for Basic Education, „the concept of transversal competence refers to an entity consisting of knowledge and skills in a given situation” (FNBE, 2014, OECD 2015). The development of competences was linked to the concept of learning and the school culture which were described in the Core Curriculum. *Finns trust teachers' professional insights and ways of solving school problems. Furthermore, famous Finnish educator, Matti Koskennniemi, used the term "pedagogical love"*.¹⁶

The Government decree from 2012 presented „ the allocations of lessons hours which is prepared to each school subject”, whereas the Basic Education Act had organized the school subjects for students in basic education.

Literacy and its different dimensions in Finnish education

Competences, which are part of 21st skills according to OECD (2005) *Definition and Selction of Competences*, are important to study at schools. In Finland teachers should pay attention to the ways how they teach transversal competences through different subjects, but do not neglect the subjects. It makes sense to admire teachers in Finland, who are able to combine, during the same time, teaching the particular subject with teaching multiliteracy.

The Finnish remedy how to solve the arising problems is simple. Finns are involved in the aims of particular subjects not only indispensable subject elements but first of all the needed elements to be developed through transversal competences. This simple way of teaching proves that the transversal competence is being taught and consequently studied by Finnish students.

On the other side, in Finland each transversal competence is always presented not only in teaching points of all subjects, but in learning points, too. To understand how multiliteracy is embodied in each subject it is significant to find out what are the contents of each subject. The National Core Curriculum has been based on the concept of learning and its vision depend on students who are active participants of learning.

In presented light, students study how to set possible goals and they try, step by step, to find out their own solutions. Students can study alone (independently) or in groups (collaboration work). It is important to mention that concept of learning on which competences are taught is based on interaction between pupils, teachers and quite often various communities. Students who study together in collaboration are more creative. Furthermore, learning in collaboration, immediately influences on their critical thinking and prob-

¹⁶ A. Suwalska, *Culture of teaching in Finnish schools in context of educational change*, Polish Journal of Educational Studies, 2018, I LXXI, p. 114.

lem-solving skills. Teaching is in these circumstances is led according to students' different styles of learning and their different preferences.

Students' work is related to the new skills and knowledge acquisition. Moreover, students experience positive emotions which reinforce their joy of learning. As a result of above mention factors, students' motivation to study directly influences on their eagerness to develop multiliteracy as a competence. Consequently students awareness of their personal preferable styles of learning is increasing and they understand subject of study deeper and better. They learning knowledge is practically anchored in their minds. They are not against tedious activities and long hours of work.

How important is to improve and enhance teachers' multiliteracy awareness

Multiliteracies are part of well tailored mission of education which purpose is to gain knowledge from learning. As a result students are be able to participate fully in life at public, social and economic levels. In this light, literacy pedagogy plays a significant rule to prepare full and equitable conditions to fulfill it.

Multiliteracies or "many literacies" is a term introduced by a group of literacy scholars from the United States, Great Britain, and Australia called the New London Group (1996) – rest on the belief that literacy is socially constructed and dynamic in nature. According to the New London Group, multiliteracies have emerged as a result of new communications and an increasingly global culture in which cultural and linguistic diversity is more and more the norm¹⁷ (The New London Group, 1996, p. 64).

Multiliteracies are diffent in countries. They *differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects* (ibidem, p. 64). Multiliteracies present a complex phenomena. Moreover, multi and alternative literacies can enrich the forms of reading and writing by using multidimensional and richer in context environment to write the text. As a result, students can practise the same topics from different perspectives. Furthermore, pupils use many alternative literacies of written texts like instant messaging and emoticons which not only extend their knowledge about contemporary textual writing forms but employ the new modalities, too.

Multiliteracy describes facts about the rapidly changing social and technological contexts of learning. It asks the question how we should constitute the suitable literacy pedagogy for XXI century? In the presented perspective of

¹⁷ E.F. Provenzo et al., *Multiliteracies. Beyond Text and the Written Word*, Information Age Publishing USA 2011, p. XX; Z. Bauman, *Phynne życie*, przekł. T. Kunz, Kraków 2007, p. 8.

change there is need to force teachers' language awareness and their knowledge about multiliteracy factors. It is *needed to involve teachers into familiarising of texts, genres and languages through teachers' meeting with free and supportive materials*.¹⁸

Goals of multiliteracy in Finnish basic education

The core ideas which were introduced with Basic Education Curriculum depend on active learners with integrative teaching. Moreover, sustainable way of living in Finland was possible through comprehensive education in schools as learning communities. To make it possible there was created the ethos of trust to teachers' job in schools. It was linked to the highest professionalism of teachers and supportive ethos of good student-teachers relationships at schools. Furthermore, students were encouraged to be active during lessons and to find out the individual approach to studying.

Multiliteracy, which involves many types of literacies, creates the opportunities to students to improve their learning environments with technological, full of media backgrounds. *Literacy is strongly connected to a person's self-development and involvement in society through the ability to understand, analyse and utilise texts. It is not merely the mechanistic recognition of words and phrases, but the combination of skills and social practices in order to understand the world and other people*.¹⁹

Literacy, which is seen as a basic skill, in the contemporary world is accessed by visual and numerical digital text with audio. In Finland reading was perceived as the main free time activity in the past. Multiliteracy teaching can contribute to the raising tendency in reading among students and teenagers. It is especially significant in time when students choose shorter text and do not like reading long texts.

Finnish ninth-graders are still among top readers in the world, but the level of literacy is decreasing. (...) Texts with diverse modes of expression are used as learning materials, and the pupils are supported in understanding their cultural contexts. The pupils examine authentic texts that are meaningful to them and interpretations of the world that arise from these texts.²⁰

The Core Curriculum for Pre-primary Education published in 2014 took into consideration not only the culture of work in Finnish schools, but first of

¹⁸ E.F. Provenzo et al., *Multiliteracies. Beyond Text and the Written Word*, p. XV.

¹⁹ I. Halinen, M. Harmanen, P. Mattila, *Making Sense of Complexity of the World Today: why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning*, 2015, Retrieved from: www.oph.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf, [accessed: March 16, 2019], p. 143.

²⁰ Ibidem.

all the learning environment of each child. It enables easily monitor and cooperate pre-primary and basic education. Moreover, at pre-primary level multiliteracy must be reinforced by wide cooperation with guardians. *Multiliteracy is presented as a new concept. The development of multiliteracy begins already in early childhood and continues throughout one's life.*²¹

Multiliteracy in grades 1-2

Multiliteracy has been incorporated and widely developed during all subjects in Finnish schools since 2014. There were created by teachers good conditions to work in varied textual environment. To fulfill this dream teachers cooperate to each other and prepare lessons including varied, rich and meaningful texts to help students interpret the surrounding world. *This allows pupils to rely on their strengths and utilise contents that engage them in learning, and also draw on them for participation and involvement.*²²

According to Halinen I., at all, 2015, the texts suitable at grades 1-2 include newspapers, books, games and movies. They mentioned about students own production of movies, simple books and games. In such created activities students acquire different and varied ways of expressing the surrounding world. Moreover, they experience so many opportunities in which they naturally ask questions about wonders of the world, *tell stories, state their views and share their experiences using many types of tools and means of expression.*²³

Grades 3-6 -multiliteracy

As the students are getting older and older the texts, used during lessons where multiliteracy is introduced, are increasing in the level of difficulty. The texts present fictional and non-fictional heroes and encourage students to argumentate their points of views. Teachers' rule is to guide students' observations and interpretations of varied texts to influence on their choice of interpretation and expression.

A this level students are anchored in informative, entertaining and every day texts. The analysed texts are getting more advanced due to their interpretations according to the author's and audience points of view. The range of

²¹ Ibidem.

²² K. Kivinen, *National Core Curriculum for Basic Education & multiliteracy compilation* (<https://kivinen.files.wordpress.com/2017/02/finnish-national-core-curriculum-multiliteracy.pdf>, 2016, [access: 30.03.2019], p. 1.

²³ I. Halinen, M. Harmanen, P. Mattila, *Making Sense of Complexity of the World Today*, p. 141.

used texts is more varied, too. There are used not only orally, audivisully and digitally prepared materials, but there are incorporated library services, too. The meanings of materials are reinforced by wide variety of media.

The critical literacy sources of information are enriched by decscriptive, narrative and full of comparisons and comments texts prepared by teachers. As Irmeli Halinen (2015) suggests the development of multiliteracy at this level should be reinforced by active reading and students' own production of various types of texts. To sum up, the main objectives of multiliteracy seems to be pupils encouragement to practise skills and to be members of democrtatic society. Moreover, to be able to participate in *the activities of different communities and to practise using the media safely and with social awareness*.²⁴

Multiliteracy in grades 7-9

Students at this level are taught to expand their multiliteracy skills at all school subjects in Finland. As a result, they got information full of verbal, visual and numerical symbols. Moreover, there is introduced not only analitical and cultural literacy, there is reinforced critical literacy, too.

Production, communication and interpretation of varied texts is cooperatively incorporated through cross-subject teaching by different subject teachers. Futhermore, students' multiliteracy is is strengthened by the media and the society around them. To make it more useful, students are learned visual literacy by different ways or so called modes of image interpretation and presentation.²⁵

Mother tongue in Finland

It is worth to mention that multipurpose opportunities for using varsatile texts are the key to success in teaching mother tongue in Finland. It is significant to teachers to lead guidelines to enlarge analytical and critical literacy skills of students. Moreover, there is need to practise ability to find out issues taking into consideration variety of sources of information. The most important seems to be to *identify the key stages of information acquisition and knows where and how to search and that the pupil would be able to evaluate the usability and reliability of sources*.²⁶

²⁴ National Core Curriculum for Basic Education 2014, Retrieved from: verkkokauppa.oph.fi/EN/page/product/national-core-curriculum-for-basic-education-2014/2453039 [accessed: 30.03.19].

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

History, Social Studies and multiliteracy

The aim of teaching is to pay attention of students' to critical information and the ability to analyse it. It is important to find out premise of history in context of the past perception. Moreover, the aim is to develop the textual skills, especially important for history. It seems obligatory to guide the students' ability to interpret and understand the written texts in a historical context. Furthermore, it is not rare to focus students' attention on original political texts to understand better and wider political tensions, phenomena and problems of the contemporary world.

The main tasks of social studies teaching include support the development of students competences in entrepreneurship. Moreover, students acquire needed skills to become economically and socially active citizens.

In grades 7-9 students make the social decisions and are partly involved in the school community. They are able to compare their opinions and beliefs from the perspective of different life values and societal groups. Furthermore, they practise economic issues and international relationships in context of global changes.

Subject teaching and multiliteracy

It also makes sense to mention about multiliteracy teaching during the other subject teaching (geography, physics, religion, health education, music). Multiliteracy is incorporated into map reading and understanding them. Moreover, it helps to cope with symbols, *proportions, directions and distances* (National Core Curriculum for Basic Education 2014). Multiliteracy during physics teaching is needed to be able to produce scientific, detailed information which varies physical views. Furthermore, during religion lessons multiliteracy helps support the argumentation and different religion's viewpoints. Health education helps understand how to stay physically, mentally and socially healthy. Music lessons guide students' to use the different styles, terminologies and concepts of music.

Languages and multiliteracy

In 2004 the new Core Curriculum in Finland involved opening text about Sami language background, the text about Romani, the signed language and the texts about students from immigrant backgrounds. The new Core Curriculum in Finland 2014 introduced and explained language awareness and in

this light it presented different languages and cultures. Moreover, the main task of basic education is to promote among students the value of different languages and cultures with immediate promotion of bi- and plurilingualism. As a results, it seems indispensable to reinforce pupils' language awareness and to build up their metalinguistic skills. In a linguistically conscious school teachers are foreign language models.

Furthermore, in Finland every school teaches students' different languages and creates its own plurilingual school culture. *The practice of everyday life at school means the identity of students and their reality (provides them with signs, giving them meaning).*²⁷ As a result schools, which created linguistically aware school cultures, allow multiliteracy to be developed at the highest level. *Languages and cultural awareness can now be encountered as parts of the task of basic education, the value base, school culture, transversal competences and more. Together with cultural diversity, language awareness is seen to constitute one of the seven pillars or core aspects of school culture.*²⁸ In this rich and varied linguistic diversity students develop their skills. They are able to read about results of different scientific disciplines.

Conclusion

This article presented the educational change in Finland in the context of multiliteracy. Multiliteracy is one of the seven transversal competences introduced by the Finnish basic education curriculum reform between the years 2012 and 2016. Multiliteracy seems indispensable competence in the 21 st century to interpret, produce and assess varied forms of text. It follows the global changes in a job market and helps prepare a global citizen with the skills of global lingua franca. The various texts are needed to face the challenges of the future. School multiliteracy is developed through cross-subject studies with the usage of particular language.

Moreover, from Polish perspective it is needed to follow and analyze the practical aspect of reforms in Finland to be able to introduce them into Polish educational system. *Finland has built the standard itself to which other countries could aspire.*²⁹

It is undisputed that Finnish teachers follow the same values about vision of education and they set up their work in a cooperative way. As a result, teachers in Finland prepare thoughtful global citizens who are able to overcome obstacles of the contemporary world.

²⁷ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2013, p. 18.

²⁸ I. Halinen, M. Harmanen, P. Mattila, *Making Sense of Complexity of the World Today*, p. 148.

²⁹ T. Gmerek, *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań – Leszno 2007, p. 207.

BIBLIOGRAPHY

- Airaksinen T., Halinen I., Linturi H., *Futuribles of learning 2030 – Delphi supports the reform of the core curricula in Finland*, European Journal of Futures Research, 2017, 5 [access: 20.03.2019].
- Bauman Z., *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Gmerek T., *Spółeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Drukarnia HAF Leszno, Poznań – Leszno 2007.
- Halinen I., Harmanen M., Mattila P., *Making Sense of Complexity of the World Today: why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning*, 2015, www.oph.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf, [access: 20.03.2019].
- Kivinen K., *National Core Curriculum for Basic Education & multiliteracy compilation* (<https://kivinen.files.wordpress.com/2017/02/finnish-national-core-curriculum-multiliteracy.pdf>), 2016, [access: 30.03.2019].
- Lavonen J., *Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education*, Revista de Educación a Distancia, 31 Marzo 2017, 53, 1.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- National Core Curriculum for Basic Education 2014, verkkokauppa.oph.fi/EN/page/product/national-core-curriculum-for-basic-education-2014/2453039 [access: 30.03.2019].
- New Skills Agenda for Europe, State of implementation, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/607334/IPOL_BRI\(2017\)607334_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/607334/IPOL_BRI(2017)607334_EN.pdf) [access: 16.03.2019].
- Provenzo E.F., Goodwin A., Lipsky A., Sharpe S., *Multiliteracies. Beyond Text and the Written Word*, Information Age Publishing USA 2011.
- Suwałska A., *Culture of teaching in Finnish schools in context of educational change*, Polish Journal of Educational Studies, 2018, I LXXI.
- Suwałska A., *English Educational Policy, Contemporary Challenges in a Historical-Comparative Context*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Jagiellonian University Press, Łódź – Kraków 2017.
- The Future of Education and Skills 2030 project*, <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20pdf>, [access: 20.03.2019].
- The New London Group, *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, Harvard Educational Review, April 1996, 66, 1.
- Worldwide Educating for the future index 2018, Building tomorrow's global citizens, 2018, <https://educatingforthefuture.economist.com/EIUYidanPrizeEducatingFortheFuture2018WP.pdf?fbclid=IwAR1S8w0DOJte7aG-wY2sZoLBzRyyDFLZZeRA2fTcBSHVMVoVXQyQmGn4lJk>, [access: 24.03.2019].

MAŁGORZATA CICHECKA-WILK

ORCID 0000-0001-8753-9970

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ANOREKSJA NIEMOWLĘCA - KRYTERIA ROZPOZNANIA, ETIOLOGIA, SPOSOBY LECZENIA

ABSTRACT. Cichecka-Wilk Małgorzata, *Anoreksja niemowlęca – kryteria rozpoznania, etiologia, sposoby leczenia* [Infantile Anorexia: Criteria for Diagnosis, Etiology, Treatment Options]. Studia Edukacyjne nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 213-229. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.12

Infantile anorexia is one form of feeding behavior disorder. The group of these disorders usually affects infants and young children whose food consumption in some way deviates from the norm. Their main feature is the difficulty in establishing a regular eating pattern. Which means that the infant does not regulate its eating rhythm according to the physiological feeling of hunger or satiety. In the case of infant anorexia, a characteristic symptom is a persistent reluctance to eat. A sick infant does not signal hunger and is not interested in eating. This leads to a height/weight deficiency and other negative consequences for the child's development and health. The diagnosis excludes traumatic experiences or a physical illness that could better explain the infant's reactions. The causes of the occurrence of infantile anorexia are mainly seen in the mental factors related to dysfunctional interactions in the family system, although an increasing amount of research also points to a large role of biological factors in its etiology. Above all, it's believed to have a very strong genetic component. Infantile anorexia is a potentially curable disease, provided it is diagnosed and appropriate treatment measures are taken. The latter consist in psychotherapy and the introduction of eating patterns. Failure to take such steps may result in the persistence of symptoms and the increased risk of acute or chronic child malnutrition, and in extreme cases may jeopardize the child's life.

Key words: feeding disorders, infant anorexia

Wstęp

Anoreksja w świadomości społecznej jest chorobą kojarzącą się przede wszystkim z problemem nadmiernej dbałości o wygląd i masę własnego ciała, przejawianym zazwyczaj przez osoby płci żeńskiej w okresie adolescen-

cji lub wczesnej dorosłości, reprezentujące pewne środowiska, na przykład związane z modą lub sportem. Poniekąd wiedza ta jest słuszna, aczkolwiek wybiórcza i nie do końca prawidłowa. Anoreksja nie zawsze wiąże się bowiem z zmartwieniem o swój wizerunek. Wprawdzie znacząco częściej dotyczy osoby płci żeńskiej, jednak mogą chorować na nią również osoby płci męskiej, nie tylko dorastające lub dorosłe, wywodzące się ze ściśle określonych grup społecznych. Anoreksja jest bowiem chorobą, której doświadczać mogą także dzieci – chłopcy i dziewczynki – w wieku szkolnym, przedszkolnym, a nawet niemowlęcym.

Fakt, że na anoreksję chorują również niektóre niemowlęta jest chyba najbardziej zaskakujący. Prawdopodobnie ze względu na wspomniane wyżej przeświadczenie, które wiąże to zaburzenie z obawą przed przytyciem i skoncentrowaniem na kształcie własnego ciała. Rzeczywiście, w przypadku starszych dzieci, a zwłaszcza osób dorastających i dorosłych, ten motyw choroby jest znamieny. Jednakże, w przypadku anoreksji niemowlęcej nie jest on uwzględniany, bowiem u jej podłoża nie leży chęć celowego pomniejszania masy ciała. Zatem, przypadki anoreksji niemowlęcej nie są tożsame z rozpoznaniem tego zaburzenia w wieku późniejszym. Jednak, łączącym je i kluczowym przejawem choroby jest niechęć do spożywania odpowiedniej ilości pożywienia, która prowadzi do wystąpienia niedostatecznej masy ciała. U niemowląt ujawnia się ona w sytuacjach karmienia, którego proces ulega ewidentnemu zaburzeniu.

Anoreksja niemowlęca jako postać zaburzeń karmienia

Zaburzenia karmienia (*feeding disorders*) to utrzymujący się stan przyjmowania pokarmów w różnym stopniu i na różny sposób odbiegający od normy. Ma najczęściej związek z czynnikami psychologicznymi. Prowadzi do pogorszenia fizycznych aspektów zdrowotnych, zahamowania rozwoju oraz obniżenia funkcji poznawczych i psychospołecznych¹.

W teorii klinicznej odróżnia się zaburzenia karmienia od zaburzeń odżywiania (*eating disorders*). Uznaje się, że zaburzenia karmienia stanowią zaburzenia behawioralne, w których nie występuje niepokój związany z masą ciała i sylwetką. Dotyczą one najczęściej niemowląt i małych dzieci, które są karmione i w jakimś stopniu odmawiają przyjmowania pokarmu. Mogą być związane zarówno z niemożnością przyjęcia pokarmu doustnie, jak i z nieprawidłowymi zachowaniami związanymi z karmieniem. Natomiast, zaburzenia odżywiania odnoszą się do nieprawidłowych zachowań żywieniowych, któ-

¹ A. Stróżyk, [medicover.pl; https://www.medicover.pl/o-zdrowiu/zaburzenia-odzywiania-i-karmienia-u-niemowlat-i-dzieci,6536,n,192](https://www.medicover.pl/o-zdrowiu/zaburzenia-odzywiania-i-karmienia-u-niemowlat-i-dzieci,6536,n,192), [dostęp: 11.01.2021].

rych cechą charakterystyczną jest nadmierne zaabsorbowanie jedzeniem oraz niepokój związany z masą i budową ciała². Te występują zazwyczaj u dzieci starszych, młodzieży i dorosłych.

Różnicowanie i odpowiednią klasyfikację komplikuje wieloraka etiopatogeneza, udział czynników psychogennych i organicznych, jak też nie zawsze wystarczające kryteria diagnostyczne. Aczkolwiek w procesie diagnozy obu wymienionych kategorii zaburzeń istnieje jednakowa potrzeba oceny zachowań żywieniowych, zarówno w zakresie karmienia, jak i spożycia pokarmów. Ważne jest również ustalenie, czy mają one tendencję do przedłużania się i utrwalania oraz jakie negatywne skutki wywierają na rozwój psychosomatyczny³.

Zaburzenia karmienia mogące pojawić się na różnych etapach niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa w sposób najbardziej precyzyjny, w odniesieniu do poruszanego w artykule zagadnienia, kategoryzuje klasyfikacja diagnostyczna DC: 0-3R. W niej właśnie, pośród wymienionych zaburzeń klinicznych (Oś I), figurują oznaczone numerem 600: „zaburzenia zachowań związanych z karmieniem”. Do tej kategorii zaliczono sześć podtypów: 601 – „zaburzenia karmienia związane z regulacją stanów”, 602 – „zaburzenia karmienia związane z wzajemnością w relacji opiekun-dziecko”, 603 – „anoreksję niemowlęcą”, 604 – „sensoryczną awersję do pokarmu”, 605 – „zaburzenie karmienia z towarzyszącym mu problemem zdrowotnym” oraz 606 – „zaburzenie karmienia związane z obrażeniami przewodu pokarmowego”. Zatem, anoreksję niemowlęcą będącą przedmiotem dalszych analiz uznaje się za jedną z postaci zaburzeń zachowań związanych z karmieniem, których podstawową cechą jest trudność z ustaleniem regularnego wzorca odżywiania, co znaczy, że niemowlę nie reguluje swojego rytmu odżywiania zgodnie z fizjologicznym odczuciem głodu lub sytości⁴.

Według klasyfikacji DC:0-3R, diagnoza anoreksji niemowlęcej wymaga spełnienia sześciu kryteriów. Pierwsze z nich mówi o konieczności stwierdzenia, że niemowlę odmawia zjadania odpowiedniej ilości pokarmu przynajmniej przez miesiąc. Drugie kryterium stanowi, że odmowa jedzenia musi pojawić się przed trzecim rokiem życia dziecka. Trzecie z kolei dyktuje konieczność ustalenia, że niemowlę nie sygnalizuje głodu i przejawia brak zainteresowania jedzeniem, ale jednocześnie jest mocno zainteresowane eksplorowaniem i/lub interakcjami z opiekunem. Czwarte kryterium wymaga

² Tamże.

³ J. Socha, P. Socha, V. Wikeł, *Zaburzenia karmienia – przyczyny, możliwości zapobiegania i leczenia*, Nowa Pediatria, 2004, 2, s. 55-60.

⁴ R.N. Emde i in., *DC: 0 - 3 R. Klasyfikacja diagnostyczna zaburzeń psychicznych i rozwojowych w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa*, wyd. poprawione, przekł. D. Senator, Warszawa 2005, s. 74-78.

potwierdzenia obserwacji wyraźnego niedoboru wzrostu. Natomiast, piąte i szóste kryterium obligują do wykluczenia tego, że odmowa jedzenia jest następstwem zdarzenia traumatycznego (np. zadławienia się, intubacji) i leżącej u jego podstaw jakiegokolwiek choroby fizycznej (np. refluksu żołądkowo-przłykowego)⁵.

Całościowa diagnostyczna ocena tego zaburzenia powinna obejmować karmienie niemowlęcia, historię jego rozwoju i stanu zdrowia oraz obserwację matki, jak również niemowlęcia podczas karmienia. Poza tym, należy badać postrzeganie przez matkę temperamentu dziecka, jej sytuacji rodzinnej, doświadczeń z dzieciństwa i własnych nawyków żywieniowych, a także jej stosunek do wyznaczania granic w relacji z dzieckiem⁶. Każdy przypadek anoreksji niemowlęcej wymaga bowiem rozpoznania specyfiki jego etiologii, co docelowo służy podjęciu decyzji o najodpowiedniejszym sposobie jego leczenia.

Opis przypadku anoreksji niemowlęcej

Chłopczyk, urodzony w maju 2008 roku, przyszedł na świat po długich staraniach rodziców o jego poczęcie, które nastąpiło, kiedy zaczęli rozważać adopcję. W okresie prenatalnym rozwijał się prawidłowo. Ciąża matki przebiegała raczej pomyślnie. Pod jej koniec doświadczyła bolesnej straty ukochanego psa. Poród odbył się bez komplikacji. Dziecko urodziło się we właściwym czasie i ważyło 3680 kg (25 centyl).

Od momentu podjęcia pierwszych prób karmienia chłopca okazało się ono bardzo kłopotliwe. Pojawiły się trudności nakarmienia przez matkę piersią lub za pomocą butelki wcześniej odciągniętym jej mlekiem. Przez kolejne miesiące problemy z odpowiednim żywieniem chłopca nie ustępowały, skłaniając rodziców do zwrócenia się po pomoc.

Dziecko zostało zgłoszone na wizytę u lekarza we wrześniu, w wieku czterech i pół miesiąca. Niepokój rodziców dotyczył zachowań ich synka, który nie sygnalizował głodu i przewlekłe odmawiał przyjmowania jedzenia. W stanie czuwania zjadał najwyżej dwie łyżeczki pokarmu, które rodzice starali się mu podać jakimś możliwym sposobem. Ze względu na brak oczekiwanych efektów, dokarmiali go w czasie, gdy spał. Pomimo to chłopiec wydatnie tracił na wadze. W trakcie badania lekarskiego okazało się, że ciężar jego ciała plasował się poniżej trzeciego centyla. Poza problemem dotyczącym żywienia chłopca, rodzice nie zgłaszali żadnego innego. Ich dziecko było ciekawe otaczającego je świata i pozostawało z nimi w dobrym kontakcie.

⁵ Tamże, s. 76.

⁶ [heartsinhealthcare.com, Infantile Anorexia, https://www.heartsinhealthcare.com/mental-disorders/infantile-anorexia.html](https://www.heartsinhealthcare.com/mental-disorders/infantile-anorexia.html) [dostęp:11.01.2021].

W procesie diagnozy wykluczono u chłopca refluks i alergię. Nie rozpoznano żadnej innej choroby fizycznej, mogącej wyjaśnić występujące u niego objawy i utratę masy ciała. W wywiadzie z rodzicami nie pozyskano informacji mogącej świadczyć o doznanym przez chłopczyka urazie traumatycznym. Potwierdzono prawidłowy rozwój motoryczny i dobrą aktywność niemowlęcia. Dane uszczegółowiono informacjami dotyczącymi funkcjonowania systemu rodzinnego. Ujawniły one silny stan napięcia i przeciążenia, a także braku równowagi i niedostatku poczucia kompetencji rodzicielskich matki dziecka. Ostatecznie postępowanie diagnostyczne zakończono rozpoznaniem przypadku anoreksji niemowlęcej u chłopca i odpowiednimi wskazaniem dotyczącymi działań terapeutycznych, które pozwoliły dokładnie poznać i przezwyciężyć przyczyny problemu⁷.

Przyczyny anoreksji niemowlęcej

Problemy z karmieniem są w populacji niemowląt dość częste, mogą dotyczyć około 25-35% dzieci. Przy czym, zaburzenia karmienia, w tym anoreksja niemowlęca, zgodnie z przyjętymi kryteriami są rozpoznawane u 1-5% dzieci poniżej trzeciego roku życia⁸. Odnosnie patogenezy, szacuje się, że niedożywienie i niepowodzenie w rozwoju mogą obejmować zarówno czynniki organiczne, jak i nieorganiczne. Jednakże, tylko 16-30% ma swoje źródło w chorobie organicznej, która wyjaśnia problemy ze wzrostem⁹. Zatem, znacząca większość ma swoją przyczynę w czynnikach natury nieorganicznej.

Badacz rozwoju Alan Sroufe pod koniec lat 80. ubiegłego wieku postawił tezę, że większość zaburzeń klinicznych obserwowanych u dzieci do 3. roku życia wynika z zaburzeń relacji z opiekunami¹⁰. Biorąc pod uwagę, że wczesny okres niemowlęstwa upływa głównie na interakcjach pomiędzy matką a dzieckiem i większość z nich dotyczy karmienia, wywnioskowano, że przyczyny zaburzonych zachowań związanych z karmieniem mogą tkwić właśnie w tej relacji. Niektórzy naukowcy potwierdzili związek pomiędzy problemowym karmieniem w okresie niemowlęcym a zaburzeniami w relacji pomiędzy matką a dzieckiem, sugerując potraktowanie zaburzeń karmie-

⁷ W. Urmańska, *Anoreksja niemowlęca – czy to możliwe?*, Materiały na II Zjazd Centrum Nauki o Laktacji, 2009, <http://cnol.kobiety.med.pl/wp-content/uploads/2018/12/anoreksja.pdf>, [dostęp: 11.01.2021].

⁸ [Medicover.pl, Zaburzenia odżywiania i karmienia u niemowląt i dzieci](https://www.medicover.pl/o-zdrowiu/zaburzenia-odzywiania-i-karmienia-u-niemowlat-i-dzieci), <https://www.medicover.pl/o-zdrowiu/zaburzenia-odzywiania-i-karmienia-u-niemowlat-i-dzieci>, 6536,n,192, [dostęp: 01.02.2021].

⁹ D. Benoit, *Feeding disorders, failure to thrive, and obesity* [w:] *Handbook of Infant Mental Health*, red. C.H. Zeanah, New York 2000, s. 339-352.

¹⁰ C.H. Zeanah Jr, *Handbook of Infant Mental Health*, New York 2005.

nia jako zaburzeń relacji lub transakcji¹¹. Istotnie, we wczesnym dzieciństwie karmienie stanowi fundamentalne doświadczenie dla rozwoju relacji między matką a dzieckiem. W akcie karmienia bowiem sygnały emocjonalne i dzielenie się afektami sprzyjają komunikowaniu potrzeb, pragnień i przyjemności, a także stabilizacji rytmów biologicznych¹². W ten sposób karmienie rozwija bliskie zaangażowanie emocjonalne i otoczenie „konwersacyjne”, w którym rodzice rozumieją ekspresję swojego dziecka i komunikują empatię oraz zrozumienie, kładąc podwaliny pod komunikację emocjonalną i społeczną. W miarę dorastania niemowlę musi osiągnąć większą niezależność fizyczną i emocjonalną poprzez proces, który wymaga osiągnięcia równowagi między przywiązaniem do opiekuna a wyłaniającą się autonomią, stosownie do wieku i etapu rozwoju. Równoległe z tym zadaniem rozwojowym rodzice są zaangażowani w proces polegający na stopniowym równoważeniu zachowań ochronnych i zachowań stymulujących zdolność samoregulacji karmienia, samodzielne inicjatywy i samodzielność dziecka. Dlatego, relacja między matką a niemowlęciem charakteryzuje się wysokim stopniem koordynacji, a wzajemna wymiana tworzy system interaktywnej regulacji, w której każdy z partnerów wpływa i reguluje zachowanie drugiego. Wpływy te obejmują sprzyjanie lub blokowanie wzajemnej adaptacji, ochronę przed możliwymi czynnikami ryzyka lub wręcz przeciwnie, przekazywanie negatywnych wpływów. Kliniczne zniekształcenia w tej relacji mogą wystąpić wówczas, kiedy matka i dziecko są zamknięci w sztywnej postawie, w której dochodzi do załamania komunikacji empatycznej i żaden z partnerów nie może zrozumieć ani współpracować z emocjonalnym lub rozwojowym programem drugiego¹³.

Anoreksja niemowlęca, charakteryzująca się odmową jedzenia i niepowodzeniem w rozwoju, jest definiowana jako zaburzenie transakcyjne, które prowadzi do wypaczeń rozwojowych w wewnętrznej regulacji jedzenia. Model transakcyjny pokazuje, że cechy temperamentu niemowlęcia, takie jak: intensywność emocjonalna, rozproszenie uwagi i upór, wywołują konflikty w jego relacji z matką, dotyczące kontroli i ustanowienia ograniczeń. Matka bowiem czując bezradność w obliczu odmowy jedzenia i buntowniczych zachowań dziecka podczas karmienia staje się niespokojna i niepewna. Może u niej pojawić się uczucie nieadekwatności, lęku, a nawet depresja, co prowadzi do

¹¹ I. Chatoor i in., *Physiological regulation and infantile anorexia: a pilot study*, J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry, 2004, 43, s. 1019-1025; R. Feldman, *Parent-infant synchrony. Biological foundations and developmental outcomes*, Curr. Dir. Psychol. Sci., 2007, 16, s. 340-345.

¹² R. Fadda, L. Lucarelli, M. Parisi, *Interazioni madre-bambino e competenze socio-comunicative nell'infanzia*, Psicol. Clin. Dello Sviluppo, 2014, 18, s. 377-401; L. Murray, *The Psychology of Babies. How Relationships Support Development from Birth to Two*, London 2014.

¹³ R. Feldman, *Parent-infant synchrony*, s. 340-345; M. Ammaniti, V. Gallese, *The Birth of Intersubjectivity: Psychodynamics, Neurobiology, and the Self*, New York 2014.

powstania tak zwanego „błędnego koła”, w mechanizmie którego matka nie odczytuje prawidłowo sygnałów ze strony niemowlęcia, natomiast u niego utrwalają się lub ulegają nasileniu zaburzenia rytmów biologicznych¹⁴. Stopniowo matka i niemowlę coraz bardziej angażują się w nieprzystosowawcze interakcje, w których każde z nich walczy o kontrolę, a polem tego sporu jest jedzenie. W konsekwencji, spożywanie pokarmu przez niemowlę staje się coraz bardziej kontrolowane zewnętrznie przez interakcje z jego opiekunami, a nie przez jego wewnętrzne odczucie głodu i sytości¹⁵.

W jednym z badań sprawdzano, w jakim stopniu cechy matki i jej percepcja temperamentu dziecka są związane z anoreksją u niemowląt. Okazało się, że małe dzieci chore na anoreksję były postrzegane przez swoje matki jako mające trudniejszy temperament niż dzieci bez zaburzeń karmienia. Z badań wynikało, że niemowlęta te rzeczywiście mają bardziej nieregularne wzorce karmienia i spania, bardziej negatywny nastrój, są bardziej uparte i ogólnie wymagają większej uwagi opiekuna, w porównaniu z dziećmi zdrowymi¹⁶.

Z kolei, w innych badaniach analizowano wzorce interakcji między matkami a niemowlętami podczas karmienia i zabawy. Na podstawie ich wyników stwierdzono, że matki niemowląt z anoreksją niemowlęcą miały tendencję do braku elastyczności w dostosowaniu swoich zachowań do wymagań niemowlęcia. Odkryto, że próbowały narzucić dziecku swoją wolę. Karmienie go traktowały jako obowiązek, a nie jako przyjemne doświadczenie. W porównaniu z nimi, matki dzieci zdrowych skłonne były dłużej oczekiwać aż niemowlę zainicjuje interakcję i pozwalały na większy udział niemowlęcia w procesie karmienia. Poza tym, matki z grupy kontrolnej były ogólnie bardziej radosne i swobodne w kontaktach z dzieckiem. Natomiast, matki dzieci chorych na anoreksję często wydawały się smutne, zestresowane lub rozwścieklone podczas interakcji z dzieckiem. Wnioski z badań pozwalają sądzić, że niemowlę z anoreksją dziecięcą ma trudności w rozwoju separacji i autonomii. Konflikty te wpływają na zachowania żywieniowe i utrudniają rozwój różnicowania somatofizycznego. Uważa się, że matka pomijająca lub wielokrotnie ignorująca dziecko sprawia, że jest ono zdezorientowane co do różnic między odczuciami fizycznymi a potrzebami emocjonalnymi. W sytu-

¹⁴ G. Jagielska, mp.pl <https://www.mp.pl/pacjent/pediatrica/zywienie/80169,zaburzenia-odzywiania-w-niemowlectwie-i-wczesnym-dziecinstwie>, [dostęp: 04.12.2020].

¹⁵ I. Chatoor, R. Hirsch, M. Persinger, *Facilitating Internal Regulation of Eating: A Treatment Model for Infantile Anorexia*, *Infants & Young Children*, 1997, 9, 4, s. 12-22; https://journals.lww.com/ijcjournal/Abstract/1997/04000/Facilitating_Internal_Regulation_of_Eating__A.4.aspx [dostęp: 01.02.21].

¹⁶ I. Chatoor i in., *Maternal characteristics and toddler temperament in infantile anorexia*, *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 2000, 39(6), s. 743-751.

acji tej spożycie pokarmu zaczyna być regulowane przez emocjonalne, a nie fizjologiczne potrzeby niemowlęcia¹⁷.

W toku dociekań przyczyn rozwoju anoreksji niemowlęcej zbadano także postrzeganie przez matkę jej własnych wczesnych relacji przywiązaniowych. We wnioskach stwierdzono, że u matek małych dzieci z anoreksją niepewne reprezentacje przywiązania były częstsze niż u matek niemowląt zdrowych. Badacze są zdania, że przyczynia się to do niektórych trudności, jakie matki te mają ze zrozumieniem zachowań swoich małych dzieci i wiedzą, kiedy rozpocząć lub przerwać karmienie, a także kłopotu z ustalaniem stosownych granic¹⁸. Stosunkowo niedawne badania wykazały, że jakość matczynych modeli przywiązania jest istotnym predyktorem ciężkości niedożywienia u niemowląt z rozpoznaniem anoreksji¹⁹, co dodatkowo potwierdza rolę interakcji matka – dziecko w etiologii oraz ewolucji zaburzeń karmienia i ogólnie zaburzeń przebiegających w okresie niemowlęcym.

W badaniu zatytułowanym „Charakterystyka matczyzna i temperament dziecka w anoreksji dziecięcej” sprawdzono stopień, w jakim doświadczenia matek w relacjach z własnymi rodzicami i ich ocena nastrojów/zachowań dzieci są związane z konfliktem żywieniowym i wagą niemowląt. Badanie miało na celu lepsze zrozumienie czynników wpływających na objawy anoreksji niemowlęcej i mogących je nasilać. Wyniki wykazały, że istotnie, własne relacyjne doświadczenia matek i ich oceny nastroju/zachowań niemowląt pozwalają przewidywać nasilenie konfliktu żywieniowego i wagę dzieci. Matki małych dzieci z anoreksją ujawniały silniej pozabezpieczne relacje z własnymi rodzicami niż matki dzieci zdrowych. Znacząco częściej opisywały też swoje dzieci jako trudne, słabo adaptujące się, zależne, silnie reagujące na bodźce i nieregularne, aniżeli matki dzieci zdrowych. Obydwa te czynniki wiązały się z konfliktem żywieniowym, a ten z niższą wagą niemowląt. Wyniki pokazały więc, że niepewność rodzicielska wynikająca z pozabezpiecznych doświadczeń relacyjnych matek i temperament małych dzieci oceniany przez matki jako trudny/nieregularny mają łącznie najbardziej negatywny wpływ na interakcje żywieniowe matka – dziecko i tym samym na wagę niemowląt. Można więc uznać je za ważny prognostyk występowania anoreksji w wieku niemowlęcym²⁰.

Poza tym ustalono, że tendencja matki do zachowań anorektycznych i bulimicznych, lęku i depresji również istotnie korelowała z konfliktem matka

¹⁷ I. Chatoor i in., *Mother-infant interactions in infantile anorexia nervosa*, J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry, 1987, 27(5), s. 535-540.

¹⁸ I. Chatoor i in., *Maternal characteristics and toddler temperament*, s. 743-751.

¹⁹ L. Lucarelli, A.M. Speranza, *The relationship between maternal attachment/psychopathology and the severity of Infantile Anorexia*, Proceedings of the 14th Congress of World Association for Infant Mental Health, Infant Mental Health Journal, 2014, 35, s. 106-107.

²⁰ P. Enright, *Study Pinpoints Predictors of Infantile Anorexia*, newswise.com <https://www.newswise.com/articles/study-pinpoints-predictors-of-infantile-anorexia> [dostęp: 05.02.21].

– dziecko podczas karmienia²¹. Wyniki te zostały potwierdzone także w przypadku zaburzeń objadania się matki, w przebiegu których obecność dysfunkcji w interakcji karmienia matka – dziecko istotnie wpływała i pośredniczyła we wpływie psychopatologii matki na późniejsze trudności emocjonalne i behawioralne dziecka²². Tak więc, badania wyraźnie pokazały, że konflikt między matką a dzieckiem podczas karmienia miał silny związek z masą ciała dziecka. Silniejszy konflikt w relacji matka – dziecko wiązał się z niższą wagą niemowlęcia²³.

Badania źródeł anoreksji u niemowląt koncentrują się głównie na diadach matka – dziecko. W istocie dostarczają wielu cennych informacji na temat doniosłości tej relacji w etiopatogenezie zaburzenia, aczkolwiek wydaje się, że stosunkowo słabo, w odniesieniu do tej kwestii, rozpoznane są zagadnienia zaangażowania ojców, współrodzicielstwa i interakcji rodzinnych. Tymczasem, badania wykazują, że poziom zaangażowania ojca w opiekę nad dzieckiem pozwala przewidywać jakość interakcji rodzinnych od najwcześniejszych etapów życia dziecka²⁴. Poza tym, dane kliniczne i niektóre znane już wyniki badań nad zaburzeniami karmienia u niemowląt skłaniają do rozważania roli ojca w systemie opieki i jego wpływu na relację matka – dziecko. Ujawniają one bowiem większą trudność ojców we wspieraniu systemu opieki matka – dziecko w procesie regulacji odżywiania się dziecka i różnicowania jego stanu afektywnego²⁵. Ponadto, zauważono, że w rodzinach, w których u dziecka zdiagnozowano odmowę jedzenia o charakterze nieorganicznym, jakość interakcji matki i ojca podczas karmienia i zabawy nie jest optymalna; zaangażowanie matki w opiekę nad dzieckiem jest większe, a ojca mniejsze w porównaniu z grupą kontrolną²⁶. Ciekawych danych dostarcza badanie pilotażowe, w którym badano triadyczne interakcje matka – ojciec – dziecko podczas karmienia i zabawy w rodzinach z dziećmi, u których zdiagnozo-

²¹ A. Stein, H. Woolley, K. McPherson, *Conflict between mothers with eating disorders and their infants during mealtimes*, Br. J. Psychiatry, 1999, 175, s. 455-461; I. Chatoor i in., *Maternal characteristics and toddler temperament*, s. 743-751; P.J. Cooper i in., *Association between childhood feeding problems and maternal eating disorders: role of the family environment*, British J. Psychiatry, 2004, 184, s. 210-215; L. Lucarelli, A.M. Speranza, *The relationship between maternal attachment/psychopathology*, s. 106-107.

²² S. Cimino i in., *Mothers and fathers with binge eating disorder and their 18-36 months old children: a longitudinal study on parent-infant interactions and offspring's emotional-behavioral profiles*, Front. Psychol., 2016, 7, s. 580.

²³ Chatoor i in., *Maternal characteristics and toddler temperament*, s. 743-751.

²⁴ A. Simonelli i in., *The role of father involvement and marital satisfaction in the development of family interactive abilities: a multilevel approach*, Front. Psychol., 2016, 7, s. 1725.

²⁵ M.J.A. Barriguete i in., *Les fonctions du père. Troubles de la conduite alimentaire dans la clinique des interactions précoces*, [w:] *La Parentalité*, red. L. Solis, Paris 2002, s. 73-90.

²⁶ N. Atzaba-Poria i in., *Father-child and mother-child interactions in families with a child feeding disorder: the role of paternal involvement*, Infant Ment. Health J., 2010, 31, s. 682-698.

wano anoreksję niemowlęcą, w porównaniu z rodzinami z dziećmi prawidłowo rozwijającymi się. Wynika z nich, że w rodzinach z dziećmi chorymi na anoreksję, triadyczne interakcje matka – ojciec – dziecko mają znacząco niższą jakość. Przy czym, kontekst żywienia dziecka ujawnił większą liczbę istotnych różnic, co sugeruje obecność specyficznych trudności interaktywnych w rodzinach z dziećmi, u których zdiagnozowano anoreksję. Poza tym, wyniki badania pozwalają wnioskować, że rodziny te częściej doświadczają trudności w uczuciowym dostrojeniu, w wyrażaniu i dzieleniu się przyjemnościami i pozytywnymi afektami oraz w tworzeniu przewidywalnego i elastycznego kontekstu. Zwłaszcza w odniesieniu do interakcji żywieniowych. Dzieci w tych rodzinach wykazują niewielką autonomię i trudności w aktywnym zaangażowaniu i dostosowaniu się do rodziców. Ogólnie rzecz ujmując, obserwacje te sugerują, że dysfunkcyjne interakcje rodzinne są krytycznym problemem rodzin dzieci z anoreksją, który wpływa na podsystemy współrodziców i rodziny. Badanie to pokazuje, że nie tylko interakcje matka – dziecko, ale także interakcje matka – ojciec, ojciec – dziecko oraz triadyczna konfiguracja matka – ojciec – dziecko, rozpatrywane łącznie jako system, są problemowe w tych rodzinach i łącznie powinny być traktowane jako potencjalnie sprzyjające rozwojowi zaburzenia karmienia²⁷.

Jak wynika z powyższych analiz, anoreksja niemowlęca jest chorobą, której główną przyczynę upatruje się w aspektach psychicznych. Jednakże, coraz większa liczba badań wskazuje na dużą rolę czynników biologicznych w jej etiologii. Uważa się przede wszystkim, że ma ona bardzo silny komponent genetyczny. Badania wykazały, że geny przyczyniają się od ponad 50 do 74% ryzyka rozwoju anoreksji²⁸, a u bliźniąt jednojajowych występuje większe prawdopodobieństwo rozwoju tej choroby niż u bliźniąt dwuzygotycznych²⁹. Wśród bliźniąt jednojajowych występowanie anoreksji wynosi od 35 do 55%, wśród dwujajowych 14%, natomiast wśród krewnych pierwszego stopnia od 5-10%³⁰. Pośród genów zaznaczających swój udział w kształtowaniu predyspozycji do wystąpienia tego zaburzenia wymienia się: gen CNR1 – kodujący endokannabinoidowy receptor CB1, gen FAAH – kodujący hydrolazę amidową kwasów tłuszczowych oraz gen 5-HTT – transporter serotoniny. Polimorfizm genów CNR1 i FAAH umożliwia określenie genetycznej podat-

²⁷ L. Lucarelli i in., *Infantile Anorexia and Co-parenting: A Pilot Study on Mother – Father – Child Triadic Interactions during Feeding and Play*, Front. Psychol., 2017, 8, s. 376.

²⁸ L. Moskowitz, E. Weiselberg, *Anorexia nervosa/atypical anorexia nervosa*, Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 2017, 47(4), s. 70-84.

²⁹ Z. Yilmaz, A. Hardaway, C. Bulik, *Genetics and epigenetics of eating disorders*, Advances in Genomics and Genetics, 2015, 5, s. 131-150.

³⁰ P. Pruszkowska, *Geny sprawcą zaburzeń odżywiania?*, Biotechnologia.pl <https://biotechnologia.pl/biotechnologia/artykuly/geny-sprawca-zaburzen-zywienia,14316> [dostęp: 10.12.20].

ności na anoreksję. Dowiedziono, że wśród osób chorujących na anoreksję polimorfizm rs1049353 (G/A) genu CNR1, wykazuje zwiększoną częstość występowania. Również częściej obserwowany jest synergistyczny efekt polimorfizmów genów: CNR1 – rs1049353 (G/A) i FAAH rs324420 (C/A)³¹. Ponadto, wśród ludzi, u których diagnozuje się anoreksję wykazano zaburzoną aktywność neuroprzekaźników – serotoniny (5-HT), a także innych tak zwanych neurotransmiterów monoaminowych – dopaminy (DA), noradrenaliny (NAD) i adrenaliny (AD). Są one uwalniane z neuronów w mózgu oraz obwodowym układzie nerwowym i wpływają na różne czynniki psychobiologiczne. W szczególności systemy 5-HT i DA wykazują znaczące upośledzenie u pacjentów z anoreksją³², co wiąże się z niekorzystnym wpływem na uczucie sytości, kontrolę impulsów i nastrój (5-HT) oraz anormalne nagradzające efekty (DA) motywacji i jedzenia³³. W szeregu badań wyjątkowo dobrze wykazano zmienioną aktywność serotonergiczną w anoreksji³⁴ i udowodniono kluczowe znaczenie receptorów 5-HT zlokalizowanych w podwzgórzu dla regulacji substratów molekularnych niezbędnych do przeżycia, takich jak przyjmowanie pokarmu, zapobieganie stanom depresyjnym, kontrola lęku, a także lęku przed nowością, uczeniem się, pamięcią, poruszaniem się, i funkcji obwodowych (tj. perystaltyki przewodu pokarmowego)³⁵. Dlatego uznano, że upośledzenie 5-HT może odgrywać kliniczną rolę w wyjaśnianiu niedostatecznego spożycia pokarmu w przebiegu opisywanego zaburzenia. Poza tym wywnioskowano, że zmiany środowiskowe (stres) mogą zmieniać adaptacyjne decyzje dotyczące karmienia. Jeżeli bowiem adaptacyjna odpowiedź na stres zależy od układu 5-HT, zaburzenia związane z jedzeniem mogą pojawić się wówczas, kiedy neurony 5-HT osiągną kres swoich adaptacyjnych zdolności³⁶. Zwłaszcza że, jak stwierdzili badacze, uporczywy stres zewnętrzny może ograniczać plastyczność neuronów związanych ze

³¹ Tamże.

³² W.H. Kaye, J.L. Fudge, M. Paulus, *New insights into symptoms and neurocircuit function of anorexia nervosa*, Nat. Rev. Neurosci, 2009, 10, s. 573-584.

³³ W.H. Kaye i in., *Nothing tastes as good as skinny feels: the neurobiology of anorexia nervosa*, Trends Neurosci, 2013, 36, s. 110-120.

³⁴ K.K. Kumar, S. Tung, J. Iqbal, *Bone loss in anorexia nervosa: leptin, serotonin, and the sympathetic nervous system*, Ann. N.Y. Acad. Sci., 2010, 1211, s. 51-65; R. Calati i in., *The 5-HTTLPR polymorphism and eating disorders: a meta-analysis*, Int. J. Eat. Disord, 2011, 44, s. 191-199; A. Jean i in., *The nucleus accumbens 5-HT4-CART pathway ties anorexia to hyperactivity*, Transl. Psychiatry, 2012, 2, e203; J. Chen i in., *The 5-HTTLPR confers susceptibility to anorexia nervosa in Han Chinese: evidence from a case-control and family-based study*, PLoS ONE, 2015, 10:e0119378. 10.1371/journal.pone.0119378

³⁵ S. Paolacci i in., *Genetic contributions to the etiology of anorexia nervosa: New perspectives in molecular diagnosis and treatment*, Mol Genet Genomic Med., 2020 Jul, 8(7): e1244.

³⁶ V. Compan i in., *Serotonin signaling in eating disorders*, Wiley Interdiscipl. Rev., 2012, 1, s. 715-729.

szlakiem serotoniny³⁷. Szczególnie znaczącą rolę w tym procesie przypisano stresom doświadczanym we wczesnym okresie życia, które indukują trwałe zmiany w receptorach 5-HT i transmisji serotoniny, prowokując tym samym poważne ryzyko wystąpienia anoreksji³⁸.

Anoreksja niemowlęca jest więc bardzo złożonym zaburzeniem sfery odżywiania, w którym na etiologię choroby wpływają różnego rodzaju czynniki. Zarówno predyspozycje konstytucjonalne, jak i nieprzystosowawcze wzorce interakcji między niemowlęciem a opiekunami sprzyjające jednocześnie rozwojowi zaburzenia i jego utrzymywaniu się. Dlatego ważne jest, aby wcześniej rozpoznać i odróżnić anoreksję niemowlęcą od innych ewentualnych zaburzeń, a następnie opracować i zastosować odpowiednie i skuteczne interwencje³⁹.

Leczenie anoreksji niemowlęcej

Nieprawidłowe odżywienie dziecka w okresie niemowlęcym może mieć bardzo głęboki wpływ na jego fizyczny i psychiczny rozwój. Należy pamiętać, że niedożywienie u dzieci łatwiej prowadzi do powikłań fizycznych, w szczególności niewydolności serca i krążenia, a tym samym zagrożenia życia. Dlatego, leczenie musi być podjęte szybko i efektywnie w odniesieniu do indywidualnej sytuacji chorego dziecka. Należy dołożyć wszelkich starań, aby pozyskać współpracę niemowlęcia. Niemniej jednak dorośli muszą przejąć kontrolę, a nadzorowane odżywianie ma pierwszeństwo przed określonymi działaniami psychoterapeutycznymi⁴⁰.

Doniesienia naukowe pozwalają sądzić, że w niemowlęctwie, podobnie jak u dzieci starszych lub nastolatków, o nasileniu zaburzeń – w tym wypadku karmienia – decyduje stopień psychopatologii dziecka i rodziny. Dotąd nie znaleziono leku, który odwracałby podstawowe objawy anoreksji. Nie przeprowadzono też badań dotyczących kontrolowanego leczenia jadłowstrętu psychicznego u dzieci, ponieważ ich reakcje na leki, które mogą być wskazane w przypadku choroby współistniejącej, nie są tak wiarygodne, jak u dorosłych. Właściwości farmakologiczne ma jednak sama żywność. Dobrze zbilansowane odżywianie i przyrost masy ciała łagodzą

³⁷ V. Compan, *Serotonin 4 receptors: A cornerstone in anorexia nervosa?*, Autism-Open Access, 2017, 17(2), s. 1-6.

³⁸ X. Su i in., *Prenatal and early life stress and risk of eating disorders in adolescent girls and young women*, Eur. Child Adolesc. Psychiatry, 2016, 25, s. 1245-1253.

³⁹ I. Chatoor i in., *Diagnosing infantile anorexia: The observation of mother-infant interactions*, J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry, 1998, 37(9), s. 959-967.

⁴⁰ R.C. Casper, *Eating Disturbances and Eating Disorders in Childhood*, acnp.org <http://www.acnp.org/g4/GN401000162/CH.html> [dostęp: 02.02.21].

podstawowe objawy zaburzenia i prowadzą do remisji choroby. Dlatego, tak ważne w leczeniu anoreksji niemowlęcej jest wspomagające leczenie rodzinne w celu zbadania dysfunkcyjnych interakcji rodzinnych, w tym oceny psychopatologii rodziców⁴¹.

W sytuacji, gdy na anoreksję choruje małe dziecko – terapii powinni być poddani rodzice. Szczególnie w przypadkach stwierdzenia u nich zaburzeń klinicznych (np. depresji poporodowej u matki). W każdym innym także należy przyrzeć się relacjom panującym w rodzinie dziecka, znaleźć źródła problemu i koniecznie wprowadzić zmiany w niekonstruktywnych schematach rodzinnych. Należy przy tym pracować nad poprawą komunikacji między członkami rodziny, a także wzajemnym zrozumieniem, rozpoznawaniem i zaspokajaniem potrzeb oraz zmianą zachowania. Ważne jest obniżenie poziomu lęku u rodziców oraz wspieranie ich pewności siebie i kompetencji w opiece nad dzieckiem⁴². Dlatego, interwencja terapeutyczna w przypadku anoreksji niemowlęcej powinna z pewnością odnosić się do trzech bardzo istotnych elementów:

- pomocy rodzicom w zrozumieniu właściwości temperamentalnych ich anorektycznego dziecka i w radzeniu sobie z jego zachowaniami podczas jedzenia;

- rozpoznania trudności, jakie rodzice mogą mieć w ustalaniu granic z dzieckiem;

- zapoznania rodziców z zaleceniami dotyczącymi tego, jak ustrukturyzować pory posiłków, aby ułatwić dziecku wewnętrzną regulację jedzenia. Bardzo ważne jest, żeby rodzice chorego na anoreksję niemowlęcia zrozumieli, że mogą poprawić nawyki żywieniowe swojego dziecka poprzez lepsze zrozumienie jego temperamentu i sposobów radzenia sobie z jego zachowaniem podczas posiłków⁴³. Konieczne jest także, aby podjęli odpowiednie działania w celu zmiany praktyk dotyczących karmienia dziecka.

W przypadku niemowlęcia z anoreksją, pierwszą istotną strategią żywienia powinno stać się wzmocnienie jego odczuć głodu i sytości oraz zwiększenie apetytu na późniejszą satysfakcję z karmienia. Dlatego, rodzice winni spełnić określone zalecenia: 1) zapewnić dziecku trzy posiłki i popołudniową przekąskę z ponad 3-godzinnymi przerwami między nimi; 2) rozpocząć jedzenie w ciągu 15 minut i ograniczyć czas posiłku do 20-30 minut; 3) usunąć pożywienie, jeśli dziecko nie zacznie lub nie skończy posiłku w odpowiednim czasie; 4) nie proponować dziecku soku ani przekąsek pomiędzy posiłkami, a jedynie wodę; 5) zachęcać do samodzielnego spożywa-

⁴¹ Tamże.

⁴² G. Jagielska, mp.pl <https://www.mp.pl/pacjent/pediatrica/zywienie/80169,zaburzenia-odzywiania-w-niemowlectwie-i-wczesnym-dziecinstwie>, [dostęp: 02.02.2021].

⁴³ P. Enright, *Study Pinpoints Predictors of Infantile Anorexia*.

nia posiłków tak szybko, jak pozwala na to rozwój dziecka. Drugą strategią jest zminimalizowanie lub uniknięcie rozpraszania karmienia i wykorzystanie limitu czasu po to, aby podczas posiłku nie dochodziło do pojawienia się uciążliwych zachowań i niepożądanych nawyków⁴⁴. Nie wolno natomiast rodzicom dopuszczać się przymusowego karmienia dziecka lub innych zachowań wzmagających przykre napięcie podczas karmienia (np. rzucania w złości przedmiotami). Takie zachowania mogą bowiem przynosić jedynie niepożądany skutek, kojarzyć się dziecku ze stresem i potęgować jego konflikt w relacji z opiekunami. Tymczasem, zarówno psychoterapia, jak i wprowadzona rutyna jedzeniowa powinny służyć eliminowaniu źródeł problemowych relacji i zmianie niekorzystnych schematów w kontaktach między niemowlęciem a rodzicami, a docelowo uregulowaniu jego zaburzonych zachowań związanych z karmieniem.

Zakończenie

Anoreksja niemowlęca jest zaburzeniem potencjalnie uleczalnym, pod warunkiem jej rozpoznania i zastosowania odpowiednich oddziaływań terapeutycznych. W przypadku ich niepodjęcia, patologiczne objawy mogą utrzymywać się, stanowiąc coraz poważniejsze zagrożenie dla zdrowia dziecka, zwłaszcza że wiek do 2. roku życia jest okresem krytycznym w rozwoju wielu narządów, a szczególnie układu nerwowego. Zatem, niedożywienie w tych latach życia może pozostawić trwałe, nieodwracalne zmiany. Oczywiście, w odniesieniu do anoreksji niemowlęcej, jak i każdej innej patologii, należy uznać, że najkorzystniej byłoby nie dopuścić do jej wystąpienia. Dlatego tak znaczącą rolę odgrywają wszelkie działania profilaktyczne. Przede wszystkim zapewnienie niemowlęciu bezpiecznej więzi z rodzicami. Spełnienie tego warunku wymaga od rodziców odpowiednich kompetencji w relacji z dzieckiem. Bywa, że są one niewystarczające, na przykład z powodu ich własnych niekorzystnych doświadczeń przywiązaniowych, problemów zdrowia psychicznego lub braku wiedzy. W związku z tym, w wielu wypadkach należałoby stosownie wcześniej proponować potencjalnym rodzicom ich własną psychoterapię. Poza tym, nieodzowne jest edukowanie rodziców (w zakresie rozwoju i żywienia dziecka) oraz wszelkie pomocne działanie wspierające ich w tworzeniu wczesnych więzi z własnymi dziećmi, jak też pomoc w sytuacjach doświadczania przez nich trudności w ich karmieniu.

⁴⁴ H.R. Yang, *How to approach feeding difficulties in young children*; <https://www.e-cep.org/journal/view.php?doi=10.3345/kjp.2017.60.12.379> [dostęp: 05.02.21].

BIBLIOGRAFIA

- Ammaniti M., Gallese V., *The Birth of Intersubjectivity: Psychodynamics, Neurobiology, and the Self*, W.W. Norton & Company, New York 2014.
- Atzaba-Poria N., Meiri G., Millikovsky M., Barkai A., Dunaevsky-Idan M., Yerushalmi B., *Father-child and mother-child interactions in families with a child feeding disorder: the role of paternal involvement*, *Infant Ment. Health J.*, 2010, 31.
- Barriguete M.J.A., Lebovici S., Salinas J.L., Moro M.R., Solis L., Botbol M. i in., *Les fonctions du père. Troubles de la conduite alimentaire dans la clinique des interactions précoces*, [w:] *La Parentalité*, red. L. Solis, Paris 2002.
- Benoit D., *Feeding disorders, failure to thrive, and obesity* [w:] *Handbook of Infant Mental Health*, red. C.H. Zeanah, The Guilford Press, New York 2000.
- Calati D., De Ronchi M., Bellini A., Serretti A., *The 5-HTTLPR polymorphism and eating disorders: a meta-analysis*, *Int. J. Eat. Disord.*, 2011, 44.
- Casper R.C., *Eating Disturbances and Eating Disorders in Childhood*, acnp.org <http://www.acnp.org/g4/GN401000162/CH.html> [dostęp: 02.02.21].
- Chatoor I., Egan J., Getson P., Menvielle E., O'Donnell R., *Mother-infant interactions in infantile anorexia nervosa*, *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 19 27(5).
- Chatoor I., Hirsch R., Persinger M., *Facilitating Internal Regulation of Eating: A Treatment Model for Infantile Anorexia*, *Infants & Young Children*, 1997, 9, 4, https://journals.lww.com/iyjournal/Abstract/1997/04000/Facilitating_Internal_Regulation_of_Eating__A.4.aspx [dostęp: 01.02.21].
- Chatoor I., Hirsch R., Ganiban J., Persinger M., Hamburger E., *Diagnosing infantile anorexia: The observation of mother-infant interactions*, *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 1998, 37(9).
- Chatoor I., Ganiban J., Hirsch R., Borman-Spurrell E., Mrazek D., *Maternal characteristics and toddler temperament in infantile anorexia*, *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 2000, 39(6).
- Chatoor I., Ganiban J., Surles J., Doussard-Roosevelt J., *Physiological regulation and infantile anorexia: a pilot study*, *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 2004, 43.
- Chen Q., Kang W., Jiang J., Fan M., Zhang S., Yu S. i in., *The 5-HTTLPR confers susceptibility to anorexia nervosa in Han Chinese: evidence from a case-control and family-based study*, *PLoS ONE*, 2015, 10:e0119378. 10.1371/journal.pone.0119378
- Cimino S., Cerniglia L., Porreca A., Simonelli A., Ronconi L., Ballarotto G., *Mothers and fathers with binge eating disorder and their 18-36 months old children: a longitudinal study on parent-infant interactions and offspring's emotional-behavioral profiles*, *Front. Psychol.*, 2016, 7.
- Cooper P.J., Whelan E., Woolgar M., Morrell J., Murray L., *Association between childhood feeding problems and maternal eating disorders: role of the family environment*, *British J. Psychiatry*, 2004, 184.
- Compan V., *Serotonin 4 receptors: A cornerstone in anorexia nervosa?*, *Autism-Open Access*, 2017, 17(2).
- Compan V., Laurent L., Jean A., Macary C., Bockaert J., Dumuis A., *Serotonin signaling in eating disorders*, *Wiley Interdiscipl. Rev.*, 2012, 1.
- Emde R.N. i in., *DC: 0 - 3 R. Klasyfikacja diagnostyczna zaburzeń psychicznych i rozwojowych w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa*, wyd. poprawione, przekł. D. Senator, Oficyna Wydawnicza Fundament, Warszawa 2005.

- Enright P., *Study Pinpoints Predictors of Infantile Anorexia*, newswise.com; <https://www.newswise.com/articles/study-pinpoints-predictors-of-infantile-anorexia> [dostęp: 05.02.21].
- Fadda R., Lucarelli L., Parisi M., *Interazioni madre-bambino e competenze socio-comunicative nell'infanzia*, Psicol. Clin. Dello Svilupp, 2014, 18.
- Feldman R., *Parent-infant synchrony. Biological foundations and developmental outcomes*, Curr. Dir. Psychol. Sci., 2007, 16.
- heartsinhealthcare.com, *Infantile Anorexia*, <https://www.heartsinhealthcare.com/mental-disorders/infantile-anorexia.html> [dostęp: 11.01.2021].
- Jagielska G., mp.pl <https://www.mp.pl/pacjent/pediatrica/zywienie/80169,zaburzenia-odzywiania-w-niemowlactwie-i-wczesnym-dziecinstwie>, [dostęp: 04.12.2020].
- Jean A., Laurent L., Bockaert J., Charnay Y., Dusticier N., Nieoullon A. i in., *The nucleus accumbens 5-HTR4-CART pathway ties anorexia to hyperactivity*, Transl. Psychiatry, 2012, 2, e203.
- Kaye W.H., Fudge J.L., Paulus M., *New insights into symptoms and neurocircuit function of anorexia nervosa*, Nat. Rev. Neurosci, 2009, 10.
- Kaye W.H., Wierenga C.E., Bailer U.F., Simmons A.N., Bischoff-Grethe A., *Nothing tastes as good as skinny feels: the neurobiology of anorexia nervosa*, Trends Neurosci, 2013, 36.
- Kumar K.K., Tung S., Iqbal J., *Bone loss in anorexia nervosa: leptin, serotonin, and the sympathetic nervous system*, Ann. N.Y. Acad. Sci., 2010, 1211.
- Lucarelli L., Speranza A.M., *The relationship between maternal attachment/psychopathology and the severity of Infantile Anorexia*, Proceedings of the 14th Congress of World Association for Infant Mental Health, Infant Mental Health Journal, 2014, 35.
- Lucarelli L., Ammaniti M., Porreca A., Simonelli A., *Infantile Anorexia and Co-parenting: A Pilot Study on Mother – Father – Child Triadic Interactions during Feeding and Play*, Front. Psychol., 2017, 8.
- Murray L., *The Psychology of Babies. How Relationships Support Development from Birth to Two*, Constable & Robinson Ltd., London 2014.
- Medicover.pl, *Zaburzenia odżywiania i karmienia u niemowląt i dzieci*, <https://www.medicover.pl/o-zdrowiu/zaburzenia-odzywiania-i-karmienia-u-niemowlat-i-dzieci,6536,n,192>, [dostęp: 01.02.2021].
- Moskowitz L., Weiselberg E., *Anorexia nervosa/atypical anorexia nervosa*, Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 2017, 47(4).
- Paolacci S., Kiani A.K., Manara E., Beccari T., Ceccarini M.R., Stuppia L., Chiurazzi P., Ragione L.D., Bartelli M., *Genetic contributions to the etiology of anorexia nervosa: New perspectives in molecular diagnosis and treatment*, Mol Genet Genomic Med., 2020 Jul, 8(7): e1244.
- Pilecki M.W., Śmierciak N., *Co pediatra powinien wiedzieć o zaburzeniach odżywiania się?*, ResearchGate.net https://www.researchgate.net/publication/330970261_Co_pediatrician_powinien_wiedziec_o_zaburzeniach_odzywiania_sie_What_should_a_pediatrician_know_about_eating_disorders, [dostęp: 10.12.20].
- Pruszkowska P., *Geny sprawcą zaburzeń odżywiania?*, Biotechnologia.pl <https://biotechnologia.pl/biotechnologia/artykuly/geny-sprawca-zaburzen-zywienia,14316> [dostęp: 10.12.20].
- Simonelli A., Parolin M., Sacchi C., De Palo F., Vieno A., *The role of father involvement and marital satisfaction in the development of family interactive abilities: a multilevel approach*, Front. Psychol., 2016, 7.
- Socha J., Socha P., Wikieł V., *Zaburzenia karmienia – przyczyny, możliwości zapobiegania i leczenia*, Nowa Pediatria, 2004, 2.

- Stein A., Woolley H., McPherson K., *Conflict between mothers with eating disorders and their infants during mealtimes*, Br. J. Psychiatry, 1999, 175.
- Stróżyk A., medicover.pl <https://www.medicover.pl/o-zdrowiu/zaburzenia-odzywiania-i-karmienia-u-niemowlat-i-dzieci,6536,n,192>, [dostęp: 11.01.2021]
- Su X., Liang H., Yuan W., Olsen J., Cnattingius S., Li J., *Prenatal and early life stress and risk of eating disorders in adolescent girls and young women*, Eur. Child Adolesc. Psychiatry, 2016, 25.
- Urmańska W., *Anoreksja niemowlęca – czy to możliwe?*, Materiały na II zjazd Centrum Nauki o Laktacji, 2009, <http://cnol.kobiety.med.pl/wp-content/uploads/2018/12/anoreksja.pdf>, [dostęp: 11.01.2021].
- Yang H.R., *How to approach feeding difficulties in young children*; <https://www.e-cep.org/journal/view.php?doi=10.3345/kjp.2017.60.12.379> [dostęp: 05.02.21].
- Yilmaz Z., Hardaway A., Bulik C., *Genetics and epigenetics of eating disorders*, Advances in Genomics and Genetics, 2015, 5.
- Zeanah C.H. Jr, *Handbook of Infant Mental Health*, Guilford Press, New York 2005.

MAŁGORZATA GUMPER

ORCID 0000-0003-4715-0447

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

POLSKO-LITEWSKIE DZIEDZICTWO KULTUROWE - RÓŻNICE W ŚWIADOMOŚCI SPOŁECZNEJ. PERSPEKTYWY ZBLIŻENIA DZIĘKI WSPÓLNYM BOHATEROM NARODOWYM NA PRZYKŁADZIE MICHAŁA KLEOFASA OGIŃSKIEGO

ABSTRACT. Gumper Małgorzata, *Polsko-litewskie dziedzictwo kulturowe – różnice w świadomości społecznej. Perspektywy zblżenia dzięki wspólnym bohaterom narodowym na przykładzie Michała Kleofasa Ogińskiego* [Polish-Lithuanian Cultural Heritage – Differences in Social Awareness. Perspectives of Rapprochement by Common National Heroes – a Case Study of Michał Kleofas Ogiński]. *Studia Edukacyjne* nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 231-261. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.13

The uncomfortable situation of Poles in Lithuania is, among other things, the effect of Lithuanian historical education. Excerpts from the textbook on the history of Lithuania show diametrical differences in contemporary ideas about the past of both nations. Shared heroes are useful to overcome prejudices of the previous century (which affect the image of 1385-1795). One of them is Michał Kleofas Ogiński, Lithuanian nobleman, a political activist during the last years of the Polish-Lithuanian Commonwealth and two decades after its collapse. He has the rank of a great national hero in Lithuania and Belarus but is valued in Poland above all because of his piano compositions. The analysis of fragments of his work *Memoirs about Poland and Poles* helps us to regard a representative of the noble nation from a different perspective. It makes us aware of the cohesion of Polish and Lithuanian national identity at the turn of the 19th century, helps us to appreciate the heritage of the past and offers a chance to build positive relations between us. Rectifying a distorted vision of history is a prospect for a mature partnership now and in the future.

Key words: Michał Kleofas Ogiński, Polish-Lithuanian Commonwealth, Polish-Lithuanian heritage, cultural binder, cultural rehabilitation, hero, national identity

Wstęp

Zdajemy sobie sprawę, że istniejący współcześnie dyskurs społeczny na temat stosunków polsko-litewskich przejawia wyraźne tendencje do depre-

cjacji. Bezpośrednio wynika to ze zdominowania zagadnienia przez wątki koniunkturalne i nurty polityczne, przy jednoczesnym, niemal całkowitym wykluczeniu spoiwa kulturowego z obszarów pamięci historycznej. Nie jest to zjawisko, które *per se* miałoby niepokoić obserwatora, bowiem jego powszechność potwierdza się we wszystkich krajach współczesnego świata. Problematyczność napotykamy dopiero na etapie analizy czynników pośrednich, oddziałujących przez bardzo długi okres, i odciskających swe piętno na stosunkach współczesnych. Jeżeli bowiem pragniemy wyprowadzać badania nad aktualną świadomością społeczną z wiedzy o przeszłości (a jako historycy czy kulturoznawcy nie rezygnujemy z tego schematu badawczego), to w przypadku dziejów omawianych państw doświadczymy specyficznego dysonansu poznawczego. Z jednej strony natrafiamy na wyraźną sprzeczność dążeń Polski i Litwy w poprzednim stuleciu, z drugiej – na imponujące dziedzictwo minionej wspólnoty¹. W tej perspektywie powszechność występowania podobnych zjawisk na świecie przestaje być oczywista, a nawet zostaje wykluczona, przez wzgląd na specyfikę powiązań wspomnianych podmiotów na przestrzeni czterech wieków. Układy te ewoluowały, by w procesie dynamicznych przemian, burzliwych wzlotów i upadków zbudować Rzeczpospolitą Obojga Narodów. Po tym olbrzymim tworze, którego obywatele zainicjowali szereg reform społecznych i z którego wywodził się pierwszy nowożytny naród szlachecki, zamiast poczucia tożsamości pozostała Polakom i Litwinom obcość kulturowa, wraz ze znacznym zasobem uprzedzeń i niechęci. Powodów takiego stanu rzeczy należy dopatrywać się w odmiennej reinterpretacji przeszłości sprzed 1795 roku przez obydwie państwa, jako reakcji na wydarzenia późniejsze. Przyjrzyjmy się zatem kilku wybranym momentom oraz zjawiskom, które najsilniej zaważyły na powstaniu i utrwaleniu stereotypów pejoratywnych we wzajemnych stosunkach.

Początki rozłamu i utrata poczucia wspólnego dziedzictwa

Zacząć wypada od zagadnienia spolonizowanej szlachty litewskiej, z położeniem nacisku na słowo *p o l o n i z a c j a*, które współczesna kultura poznająca na Litwie gotowa jest rozumieć analogicznie do germanizacji i ru-

¹ Dziedzicami tejże wspólnoty pozostają wszystkie narody współczesne, których przodkowie współtworzyli Rzeczpospolitą Obojga Narodów, a więc Białorusini, Litwini, Ukraińcy i Polacy. W całym artykule stosuję uproszczony schemat omawiania problemu niedocenionego dziedzictwa, skupiając się jedynie na współczesnych relacjach polsko-litewskich. Pozostałych spadkobierców kultury Wielkiego Księstwa Litewskiego zmuszona jestem pozostawić niejako „w domyśle”, ze względu na zawężony temat pracy.

syfikacji, czyli przypisywać omawianemu procesowi cechy celowego, świadomego wynaradawiania. Żenkiewicz zwrócił uwagę na początkową fazę tego zapożyczenia i wynikające z niego konsekwencje, które doszły do głosu w II połowie XIX wieku. Píše on:

Przez szereg stuleci ukształtowany pogląd tożsamości litewskiej określał mieszkańców Litwy jako obywateli byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego, w sferze inteligencji całkowicie spolonizowanych².

Dla rodzących się w omawianym okresie na Litwie ruchów narodowych, inicjowanych i modelowanych przez młode pokolenie inteligencji wywodzącej się z warstw chłopskich, podobne wnioski stały się pretekstem do budowania negatywnego obrazu przeszłości szlacheckiej. Czasy unii polsko-litewskiej otrzymały etykietę jednoznacznie szkodliwych dla autentycznego zespolenia narodowego, bazującego na przynależności etnicznej.

Utworzone wówczas Towarzystwo Miłośników Litwy, w latach 1883-1886 wydawało czasopismo „Ausra” (Jutrzenka), kierowane przez Jonasa Basanavičiusa. Wątek wyzwolenia Litwinów spod ucisku dominacji polskiej kultury był w nim stale obecny. Kształtowały go w dużej mierze poglądy Basanavičiusa na temat niesprawiedliwego przypisywania zasług kulturotwórczych tylko jednej ze stron. Ujawniony w ten sposób trend do rywalizacji o tytuł „strony, która wniosła więcej w układ dwóch narodów” najlepiej oddają słowa twórcy litewskiego ruchu narodowego, będące częścią jego artykułu w omawianym periodyku:

Polacy twierdzą, że podnieśli, przechowali itd. pamięć naszej przeszłości w swej poezji. Któż jednak, pytam, ułożył owe pieśni z przeszłości Litwy, które rozślawiły imię polskiej poezji w Europie? Odpowiedź jest prosta: Litwini! Adomas Mickevicius, (...), J.I. Krasevskis, T. Lenartovicius, Kotkis (Chodźko), Adincius (Odyniec), Asnykis i wielu, wielu pomniejszych poetów – ma nazwiska litewskie, a nie polskie, pochodzi z Litwy, a w ich żyłach płynie litewska krew. Jeśli nawet pisali o przeszłości swej ukochanej Litwy nie po litewsku, to winny jest temu polski wpływ na sprawy literackie (...). (...) Litwini dali Polakom dynastię Jagiellonów, którzy wynieśli dzieje polskie na taką wysokość, na jaką Polacy sami nigdy wznieść się nie byliby zdolni. Stąd też jeśli dzisiaj Polacy przechwalają się, że my Litwini, zawdzięczamy im to, czym jesteśmy, to jest to z ich strony haniebne i godne nagany kłamstwo, gdyż jak widzieliśmy, to nie Polacy Litwinom, ale Litwini Polakom dali wiele dobrego³.

Kierunek wyraźnie antypolski w dalszej przyszłości utrudnił realizację niektórych celów „Ausry”. Mackiewicz syntetyzuje, iż

² J. Żenkiewicz, *Litwa na przestrzeni wieków i jej powiązania z Polską*, Toruń 2001, s. 122.

³ J. Basanavičius, „Aušra” i „Dziennik Poznański”, [w:] B. Kałęba, M. Zaczyński, *W kręgu sporów polsko-litewskich na przełomie XIX i XX wieku. Wybór materiałów*, tom 1, Kraków 2004, s. 11.

najważniejszym zadaniem, jakie postawili sobie wydawcy pierwszej, w pełni niezależnej litewskiej gazety było rozbudzenie ducha narodowego, uświadomienie Litwinom dawnej potęgi państwa litewskiego, przypomnienie bogatych tradycji narodu, odrębności języka i obyczajów, a także wielowiekowej kultury⁴.

Tymczasem, wykluczenie pozytywnych odniesień do wspólnoty przedrozbiorowej zmuszało do formułowania zarzutów bazujących na obcości, które zdegradowały okres unii polsko-litewskiej, wzmacniając poczucie antagonizmu. Wrogość wobec współtwórców utraconego w 1795 roku państwa odcisnęła swe piętno na stosunku przyszłych pokoleń do tego zagadnienia, w zasadzie pozbawiając Litwinów uczucia dumy czy zadowolenia z faktu dziedzictwa Rzeczypospolitą Obojga Narodów.

Na tendencyjność niektórych treści zamieszczanych na kartach „Auszry” zareagował „Dziennik Poznański”, wystosowawszy szereg artykułów w obronie wartości wspólnego dziedzictwa i jego znaczenia dla przetrwania zaborów. Niestety, także polscy autorzy nie zrezygnowali z kierunku przypisywania jednej ze stron – rzecz jasna „swojej” – dziejowej wyższości. Między wydawcami obu gazet, w latach 1883-1884, wywiązała się burzliwa dyskusja korespondencyjna. Autor artykułu zatytułowanego *Objaw litewski* z „Dziennika Poznańskiego”, komentujący pojawienie się „Auszry”, popełnił na wstępie wyrażne *faux pas*, pisząc:

Litwa Kiejstutów i Mindowów, Litwa owego osobnego plemienia i języka (...), zawdzięcza swój byt dzisiejszy i pamięć swego istnienia, swą obecność w pantheonie narodów i ludów cywilizacji – Polakom i jedynie tylko Polakom.

Polacy przynieśli jej światło chrześcijaństwa, nie tykając jak krzyżactwo jej języka. Polacy uświetnili jej przeszłość we własnej swej narodowej poezji. Słowem, wszystko, czym są i że są zawdzięcza naszym, sympatycznym nam tyle żywiołowi litewskiemu – Polsce i Polakom.(...)

Dziś pojmujemy Litwinów p o l i t y c z n i e i n a r o d o w o – jako Polaków inaczej mówiących (...). (...) Nie przeciw P o l a k o m tedy też zwracać się należy Litwie, skoro budząc się dzisiaj z uśpienia i korzystając sama ze środków dzisiejszej cywilizacji, zaczyna wydawać we własnym języku czasopisma i przemawiać w interesie ocalenia własnego żywiołu.

Uwagi te nasuwają nam się na myśl z powodu wychodzącego od miesiąca maja r.b. w pruskim mieście Ragnecie miesięcznika literackiego pod tyt. „Auszra”. (...) Niestety przekonaaliśmy się że, korzystając z moralnych dobrodziejstw wspólności polsko-litewskiej, (...) ragnecka „Auszra” wzięła sobie za równie nieszlachetne, jak bezskuteczne zadanie rozbudzenia patriotyzmu litewskiego przez podszczuwanie go przeciw Polakom. (...)

⁴ M. Mackiewicz, *Obraz litewskiego odrodzenia narodowego w publicystyce „Auszry” w latach 1883-1886*, [w:] *Tendencje rozwojowe myśli politycznej i prawnej*, red. M. Maciejewski, M. Marzał, M. Sadowski, Wrocław 2014, s. 423, <http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/46592/edition/46519/content?ref=desc>, [dostęp: 8.02.2019, godz. 10:05].

Tylko wspólna zgoda Litwy z Polską może być dla pierwszej i na p r z y s z ł o ś ć puklerzem bezpieczeństwa, jak nim była w p r z e s z ł o ś c i⁵.

Jak widzimy, za utwierdzanie nowoczesnego narodu litewskiego w poczuciu zniewolenia przez polską „wyższość” odpowiadały niejednokrotnie poczynania obu zwaśnionych stron. Zasadniczo, ostatnia dekada XIX wieku przyniosła wykrystalizowanie się dążeń narodowowyzwoleńczych i odpowiadających im kierunków politycznych. W nurcie narodowo-klerikalnym⁶ bardzo silne było przesłanie antypolskie, między innymi czasopismo „Tevynės Sargas” (Stróż Ojczyzny) oskarżało ziemian polskich o zwyrodnienie, opisując tę grupę jako wrogich Litwinom „polonizatorów”⁷. Nieco lepiej dla Polaków zapowiadały się dążenia ruchu narodowo-demokratycznego⁸, jednak kiedy w 1902 roku utworzył on Litewską Demokratyczną Partię, do głosu doszły hasła nacjonalistyczne („Litwa dla Litwinów”⁹). W ten sposób przełom XVIII i XIX wieku wyznaczył mentalności społecznej na Litwie kierunek przemian jednoznacznie nieprzychylny sentymentom względem przeszłości.

Rozwój piśmiennictwa litewskiego oddziaływał na kształtującą się świadomość chłopów, zarazem autorzy czerpali z ludowej tradycji i kultury wątki do rozbudowy nowego znaczenia pojęcia „naród”. Zniesienie przez Mikołaja II zakazu wydawania dzieł w języku litewskim, które nastąpiło w 1904 roku, umożliwiło rozkwit literatury narodowej. Proces unarodowienia warstwy chłopskiej wiązał się ściśle z rozbudzaniem postaw opozycyjnych wobec stanu szlacheckiego. Poczucie dawnych niesprawiedliwości przeobraziło się, głównie pod wpływem oddziaływania „Ausry”, w niechęć do jego przedstawicieli, utożsamianych z polskością. Tym sposobem konflikt stanowy został przekierowany na rzekomy konflikt narodowy, w którym stroną poszkodowaną byli litewscy chłopci, czyli prawdziwi, rodowici Litwini, zaś agresorem – szlachta polska, lub spolonizowana szlachta litewska, która zatraciła swe dobre cechy z chwilą przyjęcia tożsamości „Polaków”.

Wiek XX miał przynieść największy rozłam w poczuciu wspólnoty polsko-litewskiej. Wzajemna niechęć osiągnęła w czasie jego trwania apogeum. Spośród działających przed I wojną światową litewskich partii politycznych, najbardziej nacjonalistyczny program wysuwali narodowcy pod przewodnictwem Jonasa Basanavičiusa. Aktywny w tym czasie, późniejszy prezydent Republiki Litewskiej, Antanas Smetona, oraz przyszły premier Litwy, Augustinas

⁵ *Objaw litewski*, „Dziennik Poznański” 1883, nr 231, s. 1-2; w: A. Srebrakowski (oprac.), *My nie bracia, my sąsiedzi. Polska perspektywa stosunków polsko-litewskich. Wybór tekstów i dokumentów*, Wrocław 2013, s. 49-52.

⁶ J. Żenkiewicz, *Litwa na przestrzeni wieków*, s. 125.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 126.

Voldemaras, wykładali swe podstawowe założenia o prawie narodu litewskiego do samostanowienia między innymi w czasopismach „Vairas” (Ster), „Vilniaus žinios” (Wieści Wileńskie), „Viltis” (Nadzieja), „Lietuvos ūkininkas” (Litewski gospodarz), czy wydawanym od 1917 roku „Lietuvos aidas” (Echo Litwy). W prowadzonych między 1911 a 1945 rokiem *Dziennikach* Michała Römera, litewskiego prawnika i sędziego, rektora Uniwersytetu Witolda Wielkiego, wywodzącego się ze spolszczonego rodu szlacheckiego, autor zapisywał swoje spostrzeżenia na temat postaw głównych działaczy ruchu narodowego:

Basanowicz [Basanavičius – przyp. M.G.], mający skądinąd dużo olbrzymiej wagi zasług w sprawie odrodzenia narodowego Litwinów, jest wszakże czystej krwi nacjonalistą. Jest straszliwie podejrzliwy względem wszystkiego co polskie, węszy na każdym kroku niebezpieczeństwo supremacji polskiej, która jest dla niego straszakiem największym. Stąd jego niechęć do języka polskiego, gdy w kółku Litwinów z udziałem takich osób jak ja, używa się języka mieszanego, to litewskiego, to polskiego. Basanowicz unika tendencyjnie języka polskiego i przechodzi raczej na rosyjski, o ile nie mówią po litewsku¹⁰.

W innym miejscu wzmianka dotyczy osobistych kontaktów i prywatnego konfliktu powstałego na skutek utożsamiania się Römera zarówno z narodowością polską, jak i litewską:

Wieczorem napisałem odpowiedź na ostatnią napaść na mnie redaktora Smetony w „Viltisie”. Środki polemiczne, jakich się Smetona w walce ze mną chwytą, są wstrętnie demagogiczne. Wyrzuca mi urodzenie szlacheckie, niankę poddaną itp. (...) Dalej Smetona w drodze insynuacji wmawia mi, że rzekomo jestem przeciwnikiem reagowania Litwinów na wynaradawianie ich przez polonizację. Wreszcie stara się wpoić w swych czytelnikach podejrzenie o mnie jako o rzekomym agencie szlacheckim, który, biorąc lud na lep słodkich słówek, szuka sposobów utrzymania ludu w zależnościomalże nie pańszczyźnianej od szlachty i Polaków¹¹.

W tym czasie wątek oddzielności narodowej był już w zasadzie mocno osadzony w świadomości społecznej. Powstawały organy dążące do jego utrwalania, jak choćby Litewskie Towarzystwo Naukowe. Znaczną rolę odegrała kontrowersyjna twórczość założyciela Litewskiego Towarzystwa Sztuk Pięknych (1907) Petrasy Rimšy. Podczas jednej z wystaw w Wilnie zaprezentował on swą rzeźbę, zatytułowaną „Walka”, której symbolika unaoczniała problem odnoszenia się młodego narodu litewskiego do przeszłości przedrozbiorowej. W cytowanych już *Dziennikach* Römera odnajdujemy następujący opis tego dzieła:

Rzeźba przedstawia grupę złożoną z rycerza na koniu, walczącego z orłem jednogłowym. Orzeł, przywalony do ziemi, ze skrzydłami rozpostartymi, wpił się drapież-

¹⁰ Cyt. za: *Kurier Wileński*, <https://kurierwilenski.lt/2017/07/14/korzenie-wspolczesnosci-dzienniki-michala-romera-z-lat-1911-1915/>, [dostęp: 7.02.2019, godz. 10:06].

¹¹ Cyt. za: tamże.

nym dziobem w gardziel końską; koń przysiada z bólu na tylnych nogach, wspina się i przydeptuje przednimi orla, jeździec zaś z zamachniętym mieczem w ręku gotuje się do zadania ciosu śmiertelnemu ptakowi. Grupa ta symbolizuje oczywiście walkę polsko-litewską, walkę Orla z Pogonią. U dołu grupy, jakby dla podkreślenia symbolu, tarcza z herbami Polski i Litwy – Orłem i Pogonią. Orzeł przedstawiony w postaci napastującego drapieżnika, którego zwycięża wolna rycerska Pogoń (...). Rzeźba ta wywołała oburzenie wśród publiczności polskiej¹².

Rimša wykonał także inne prace o przekazie antypolskim, motywowane wydarzeniami z XX wieku, takie jak medale upamiętniające zdobycie Wilna przez Polaków, na których Polska przybrała postać między innymi nagiej prostytutki lub świni w rogatywce¹³.

Konflikt o Wileńszczyznę zajmuje szczególne miejsce wśród ważniejszych punktów spornych. Mamy świadomość, że tak zwany bunt Żeligowskiego w październiku 1920 roku i powstanie w konsekwencji Litwy Środkowej, przyłączonej następnie do Polski 18 kwietnia 1922 roku, były i pozostają do dzisiaj najgłębszą raną w pamięci historycznej Litwinów, dotyczącej okresu zdobywania przez nich pełnej niepodległości. Sytuację polityczną w Polsce po I wojnie światowej – zarówno program federalistyczny Piłsudskiego, jak i endecką wizję państwa narodowego – współczesny historyk litewski Zigmantas Kiaupa ocenił jednoznacznie, pisząc:

Oba te poglądy negowały niepodległość Litwy, były oparte na interpretacji dziedzictwa i historii Rzeczypospolitej Obojga Narodów i ignorowały równe prawa dwóch narodów¹⁴.

Mówiąc o problemie wileńskim, powinniśmy zaakceptować pogląd drugiej strony, która przypisuje omawianemu wydarzeniu rangę polskiej okupacji. Na takie podejście przygotowała Litwinów retoryka narodowa XIX wieku, która wykluczyła postrzeganie poszczególnych terytoriów przez pryzmat dziedzictwa kulturowego. Kiaupa wyjaśnia znaczenie mitu Wilna dla tożsamości litewskiej:

Dla Litwy i Litwinów Wilno było historyczną stolicą, centrum tożsamości narodowej w czasach zaboru rosyjskiego. W 1904 r., gdy został zniesiony zakaz druku (...), Wilno zostało tym centrum, nie zważając na zabór rosyjski i okupację niemiecką – stolicą współczesnego, powstającego narodu litewskiego. Tu w 1905 r. obradował Wielki Sejm Wileński, Rada Litewska/Państwowa Rada Litewska, były powołane pierwsze Gabinet Ministerów. W Wilnie działały organizacje kulturowe. Litewskość powróciła

¹² Cyt. za: tamże, godz. 9:51.

¹³ https://www.ludzkosc.pl/Petras_Rimsa, [dostęp: 7.02.2019, godz. 10:11].

¹⁴ Z. Kiaupa, *Litwa w dwudziestym wieku. Republika Litewska w latach 1918-1940*, Projekt: Historia a teraźniejszość. Dziedzictwo Rzeczypospolitej Obojga Narodów a aktualne stosunki polsko-litewskie, Lublin 2012, s. 6.

do miasta i działała obok instytucji politycznych i kulturowych wspólnot żydowskich, polskich, białoruskich. Wilno było częścią tożsamości litewskiej i bez tego miasta trudno było wyobrazić sobie jednolite państwo. Wilno dla Litwy w życiu codziennym i na arenie międzynarodowej przybrało formę egzystencjalną¹⁵.

Zauważmy, że Polacy z tamtego okresu nadal określani są mianem obcego agresora, nacierającego z zewnątrz okupanta. Trwałość tego stereotypu potwierdził były prezydent Litwy Vytautas Landsbergis podczas wywiadu udzielanego w czasie trwania Międzynarodowego Przeglądu Filmów „Świat bez wolności”, odbywającego się we Wrocławiu w 2016 roku. Tłumaczył wówczas nastawienie współczesne Litwinów wobec Polaków, odnosząc się do różnych momentów historii:

Wilno nigdy nie było częścią Polski i zawsze było centrum Litwy. Wyjątkiem było 17 lat istnienia Litwy Środkowej. Tak zwany bunt Żeligowskiego przypominał rosyjską taktykę w Abchazji albo Osetii Południowej: zająć, a później przyłączyć. W czasie II wojny Wilno wróciło do Litwy, o czym zadecydowali Mołotow i Ribbentrop, potwierdzając prawo Litwy do Wilna. (...) Wilno zostało zagarnięte przez wojsko polskie generała Żeligowskiego, wysłanego tam przez Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego, który sam sobie taki tytuł nadał. Powiedział on Żeligowskiemu, że nie bierze żadnej odpowiedzialności za jego działania i nie przyzna się do wydania rozkazu, wyrzeknie się go. Celem było zajęcie jak największej ilości ziem. Zresztą, gdy niepodległa Polska została proklamowana w 1918 roku jeszcze przez Radę Regencyjną, to w granicach przed rozbiorem. Być może zamierzali deklarować jak największe państwo, aby później móc jak najwięcej z tego wyciąć. Miejsca dla Litwy tam nie było, choć od lutego 1918 roku Litwa proklamowała niepodległość ze stolicą w Wilnie. Rada Regencyjna zignorowała istnienie państwa litewskiego. Zależało im na Polsce sprzed 1772 roku, gdzie Litwa miała być jedynie prowincją. (...) Piłsudski, wielki polski patriota, przyłączając Wilno to zaprzepaścił. Oczywiście Piłsudski uważany jest w Polsce za bohatera narodowego, ale realia są takie, że popełnił ciężkie błędy. Jego działania przyniosły efekty na krótkim dystansie, bo dostał kawałek Litwy. Na dłuższym już nie, bo zepsuł stosunki polsko-litewskie. Polska nie jest wyłącznie ofiarą, jak to Polacy lubią mówić¹⁶.

Dwudziestolecie międzywojenne zdominowała najpierw walka o terytoria, a następnie wzajemna niechęć, ujawniona w całkowitym zerwaniu stosunków politycznych aż do 1938 roku. Musimy pamiętać, że było to szkodliwe dla mentalności obu stron, a z czasem stało się męczącym wyrzutem sumienia. Poetka Kazimiera Iłłakowiczówna (1892-1983) dała wyraz społecznego poczucia straty i utrapienia, utrzymującego się przez cały czas trwania konfliktu, pisząc wiersze, z których przebijał apel o ponowne zjednoczenie narodów w duchu braterstwa. Zdradzają one, jak nienaturalną sytuacją była dla urodzonych na Litwie Polaków anomalia wzajemnych walk polsko-litewskich:

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Cały wywiad dostępny na stronie: <https://nowahistoria.interia.pl/aktualnosci/news-vytautas-landsbergis-pilsudski-to-wasz-bohater-popelnil-jedn,nId,2236986>, [dostęp: 7.02.2019, godz. 13:46].

*Odpoczynek Żeligowskiego*¹⁷ (fragmenty)

A co jeśli droga była mylna,
a co jeśli nie dość było Wilna,
a co jeśliśmy pokuty byli warci
za pół czynu, za Litwy rozdarcie?

*Pora się godzić*¹⁸ (fragmenty)

Pora się godzić, panowie Litwini,
wszystko najgorsze już każdy uczynił:
szkodził drugiemu, jak tylko potrafił,
zmylał historię, męczył geografię.
Każdy, jak tylko mógł, dla swej muzyki,
przynaglał śpiewać nawet nieboszczyki.

Zbrzydło historii słuchać naszych pieniactw,
stoi, pod słońce ręką wzrok ocienia,
patrzy po morzach i patrzy po lądach:
„Tak oto Polska, tak Litwa wygląda,
owa-maleńka, ta wzrostem się piętrzy...
Lecz czas osądzi, która z nich jest większa!”

(...) Możeś niewielki naród, lecz wybrany:
mową kolebki dosięgasz Iranu,
moc twej stałości i wola wytrwania
serca porusza, do podziwu skłania...
Nikt cię ukorzyć nie chce, nikt ci szkodzić,
pora się godzić, litewski narodzić.

Dość po katowsku czyste ręce brudzić!
Krew twoja płynie w żyłach wielkich ludzi.
Żeś chłopski – bredzą nie wiadomo na co –
ty, coś wielkością synów twych uszlachcon.
Jednego rodu z tobą – bohaterzy,
co po Wawelach naszych, Skalkach leżą.

*Wyzwanie*¹⁹ (fragmenty)

O Litwo, o ojczyzno,
Teraz się do mnie przyznaj!

Niczyją, z gniazda wypchniętą,
Tutaj mnie przygarnięto.

(...) Lecą ptaki ze wschodu, zachodu,
Pytają, jakiegom rodu.

O Litwo, o ojczyzno,
Teraz się do mnie przyznaj!

*Modlitwa o pokój*²⁰ (fragmenty)

(...) Jeszcze na mnie te zorze dyszą...
Zapach grozy i obcych ziem...
O Boże, napełnij mnie ciszą,
Jak pole kwitnącym lnem!
...Jeszcze dusi nie moja nienawiść,
Smoczy opar i wyziew trupi...

O Boże, racz nas wybawić
Od zemsty – ślepych i głupich...

(...) O Boże, nienawiść zabliźnij
Jak pole – kwitnącym lnem.

¹⁷ K. Iłakowiczówna, *Ballady bohaterskie*, Lwów 1934, s. 27, za: K. Szpunar, *Kazimierzy Iłakowiczówny dyskurs o utraconej ojczyźnie*, [w:] *Tematy i konteksty. Pogranicza jako przestrzenie... konfliktów: zło konieczne?*, 2017, 7(12), http://ifp.univ.rzeszow.pl/tematy_i_konteksty/tematy_i_konteksty_12/11_szpunar.pdf, [dostęp: 7.02.2019, godz. 22:04].

¹⁸ *Wileńskie Rozmaitości*, III kwartał 1990, 3, s. 2, <http://www.kpbc.ukw.edu.pl/dlibra/plain-content?id=23060>, [dostęp: 7.02.2019, godz. 21:45].

¹⁹ K. Iłakowiczówna, *Słownik litewski*, s. 22, za: K. Szpunar, *Kazimierzy Iłakowiczówny dyskurs*, s. 177.

²⁰ Tamże, s. 51.

Okres II wojny światowej okazał się kontynuacją wyniszczającego układu, zaś lata komunizmu całkowicie wyjałowiły oba społeczeństwa z resztek świadomości o znaczeniu czasów przedrozbiorowych. Bolesna świadomość dążeń litewskich i niemieckich do wyniszczenia narodu polskiego, pamięć o masowych pogromach, łapaniach i wywozach do obozów zagłady, oraz odwetach organizowanych przez AK (np. wzajemne masakry dokonane w Glinciszkach i Dubinkach w czerwcu 1944 r.²¹), nie pozwoliła do tej pory w pełni odrzucić uprzedzeń, które jeszcze w okresie postkomunistycznym rzutowały na sposób odnoszenia się do przeszłości.

Za przykład tendencyjności w kształtowaniu wyobrażeń o czasach bardzo odległych mogą posłużyć fragmenty z litewskiego podręcznika *Historia Litwy*. Uświadamiają nam one, jakim manipulacjom poddawano pokolenie Litwinów, którzy obecnie są ludźmi w wieku około 40 lat, a więc aktywnymi politycznie obywatelami oraz wychowawcami swych dzieci. Zauważmy, że przytoczone cytaty dotyczą bardzo wczesnego okresu współpracy polsko-litewskiej, lecz dystans czasowy nie osłabia bynajmniej naznaczenia pejoratywnego, które w 1994 roku (data wydania podręcznika) zataczało nadal coraz szersze kręgi w edukacji historycznej. Choć treść główna informowała o wielu wspólnych przedsięwzięciach, zwycięstwach i osiągnięciach, to wprowadzane w podtekście przesłanie ukierunkowywało myślenie ucznia ku nieufności względem wszystkich unii, które w ostatecznym rozrachunku okazywały się nieopłacalne dla Litwinów, niejednokrotnie przez nieuczciwość Polaków. Fragmenty mające oddziaływać pejoratywnie umieszczono w tabeli 1²²:

Tabela 1

Wizja wspólnych dziejów Polski i Litwy w podręczniku litewskim dla klas 6 - 7
z 1995 (1994) roku

Unia w Krewie, początek rządów Jagielli i Witolda	Postawa panów polskich wobec Litwy oraz dążenia bojarów litewskich w okresie poprzedzającym unię lubelską	Unia lubelska i jej skutki
Podsumowanie lekcji – jeden z podpunktów odpowiadających na pytanie: <i>Dlaczego Jagiełło wybrał unię z Polską?</i>: – Jagiełło zwabili panowie polscy, którzy zaproponowali mu koronę króla Polski. (s. 107)	<i>Unia horodelska nadała większą niezależność Litwie. (...) Panowie polscy postanowili jednak zburzyć państwo litewskie w inny sposób – ujednolicić życie wewnętrzne obydwu krajów. I to zostało zapoczątkowane.</i> (s. 134)	Wstęp do tematu <i>Unia lubelska z 1569 r.</i> – <i>Dojrzwanie przesłanek unii lubelskiej: Przypomnij sobie, że układ krewski (1385) był niekorzystny dla Litwy – chociaż państwo litewskie się zachowało, lecz połączyło więziami wasalnymi z Królestwem Polskim.</i> (s. 202)

²¹ J. Żenkiewicz, *Litwa na przestrzeni wieków*, s. 172.

²² Wszystkie cytaty zamieszczone w Tabeli 1. pochodzą z podręcznika: J. Brazauskas, *Historia Litwy od czasów najdawniejszych do unii lubelskiej*, przekł. Ł. Pocewiczien, Kowno 1995. W nawiasach podano numery stron.

- Najważniejsze przyczyny unii polsko-litewskiej: (...) - Polska pragnęła opanować ziemie Wielkiego Księstwa Litewskiego, szczególnie – bogate Podole i Wołyń (...). (s. 109) - Unia polsko-litewska została zawarta na skutek przyczyn zewnętrznych. Dwa różne państwa (różniące się ustrojem, kulturą) nie mogły istnieć wspólnie, więc i po zawarciu unii w i o d ł y o d r ę b n y ż y w o t. Bojarzy litewscy pojmowali akt krewski jako sojusz dwóch równych państw, zawarty przede wszystkim w celach wojennych. W żadnym wypadku nie zgadzali się na unicestwienie swej państwowości i znalezienie się pod obcymi rządami. (s. 110) - Pytania i zadania: 4. Co zmuszało Litwę i Polskę do zawarcia unii krewskiej? 5. Czy korzystna była dla Litwy unia krewska? (s. 112) - Głoszący wiarę katolicką duchowni polscy nie uczyli się języka litewskiego, gardzili nim jako pozostałością pogaństwa, zmuszali Litwinów do uczenia się języka polskiego. Zatem rozpoczęła się polonizacja kraju litewskiego. (s. 113) - Jeden ze skutków unii krewskiej: – Litwa stała się wasalem Polski. (s. 114) - Niektóre pytania, jakie zadają sobie współcześni historycy na temat rządów Jagielly: – Czy zawierając unię krewską Jagiełło zdradził Litwinów? – Czy unia krewska była rzeczywiście korzystna dla obu krajów i zadecydowała o zwycięstwie w bitwie pod Grunwaldem? (s. 114) - Po bitwie pod Grunwaldem: Szacunek, miano poważnego polityka zyskał też Jagiełło, już jedynie za to, że przekonał Polaków do walki z Krzyżakami, którzy nie uważali przyszłej bitwy za tak ważną, jak Litwini, gdyż ziemie Pomorza były już dawno utracone i Polacy z tym się pogodzili. (s. 131)	- Jednakże Polska prowadziła podstępą politykę wobec Litwy – wykorzystwała przerwę w wojnie do przygotowania spisku przeciwko Świdrygielle. (s. 143) - W owym czasie panował w Polsce Władysław, starszy syn Jagielly. Większość panów litewskich stale szukała możliwości zerwania zawartego przez Jagiełłę sojuszu z Polską. (s. 148) - O okresie rządów Kazimierza Jagiellończyka jako wielkiego księcia litewskiego, przed objęciem przezeń tronu polskiego: W ciągu siedmioletniego okresu niepodległości Litwę dodatnio oceniono w całej Europie. (s. 149) - O okresie rządów Kazimierza Jagiellończyka jako króla polskiego: Panowie litewscy nie byli zadowoleni ze wspólnego władcy Polski i Litwy. (s. 153) - O rządach Zygmunta I Starego: Zahamował on wynaradawianie się i kolonizowanie Litwy – wydał ustawy zakazujące obcokrajowcom Polakom i Rusinom nabywać ziemie na Litwie oraz zajmować stanowiska państwowe. (s. 157, 158) - Feudałowie polscy, aby uzasadnić posiadane na Litwie prawa, głosili swe wysokie pochodzenie, feudałów litewskich zaś poniżali, że nie są szlacheckiego pochodzenia, nie mają wybitnych przodków. Dlatego ci ostatni pragnęli bronić nie tylko własnych interesów, lecz również interesów Litwy. (s. 180)	- Wstęp do tematu Unia lubelska z 1569 r. – Dojrzewanie przesłanek unii lubelskiej: (...) od 1440 r. Litwa będąca w przymierzu, a od 1447 r. – w unii personalnej z Polską, była w rzeczywistości samodzielną. Ma się rozumieć, że Polska nie uznawała jej samodzielności, lecz musiała z nią się liczyć. (s. 202) - Warunki unii lubelskiej: (...) Większość bojarów litewskich uważała unię za zwyczajny sojusz wojskowy (...). Jednakże delegacja polska (...) znów wysunęła swój stary projekt – przyłączenia Litwy do Polski. (...) Szlachta polska w tym czasie przedsięwzięła zgubne dla Litwy środki. (...) Rzeczywiście, delegacja Litwy, jak sama mówiła, czuła się, jakby miała „podcięte skrzydła”, „zagnana w kąt”. Trzeba jej było tylko podsunąć polski projekt i zmusić do złożenia pieczęci. (s. 205) J. Chodkiewicz w swym przemówieniu odrzekł: „Niech będzie z tymi pieczęciami tak, jak postanowimy, niech będzie jedna pieczęć”. (Tę „jedną” pieczęć można było rozumieć jako w s p ó l n ą, nie zaś „wyłącznie polską”. Polacy, oczywiście, zrozumieli po swojemu). (s. 206) - Skutki i znaczenie unii lubelskiej: Unia lubelska usankcjonowała prawnie status samodzielnej Litwy w sojuszu. Jednakże jeden z członków tego sojuszu był silniejszy (Polska), a drugi – słabszy (Litwa). Politykę państwową prowadzono zgodnie z interesami Polski. Władzę wybierali Polacy, a Litwini mogli jedynie aprobować lub nie. Sytuacja Litwy warunkowała jej wybór: aprobować wybór Polaków, lecz nakłaniała władcę do ustępstw. (s. 207)
--	--	--

W przypadku analiz nowszych podręczników, jak na przykład *Istorijos vadovėlis 11 klasei*, wydanego w Wilnie w 2014 roku, pociesza odstępstwo od tego typu manipulacji. Profesor Łukaszewicz ocenia, iż w przekazie tej książki

brak dokuczliwości, a kwestie sporne autorzy starali się przedstawiać w sposób wyważony i obiektywny, uwzględniający przy tym możliwości percepcyjne młodzieży²³. Podaje również konkretne przykłady poprawy przesłania dydaktycznego, m.in. fakt, że pisząc o bitwie pod Grunwaldem, autorzy odeszli od powszechnego do niedawna litewskiego przekazu, sugerującego, iż zwycięzcą w tej bitwie okazał się jedynie wielki książę litewski Witold Kiejstutowicz²⁴. Również sam Jagiełło przestał być opatrywany mianem „zdrajcy narodu”²⁵. Zwraca uwagę, że odwrotnie niż zdarzało się dotąd, nie pominęto unii horodelskiej (1413), mocą której potwierdzono partnerski charakter relacji Litwy z Koroną (...) ²⁶.

Nie oznacza to oczywiście braku jakichkolwiek błędów – najczęściej dotyczą one jednak podawania litewskiej formy nazwisk postaci, które badacz polski łączy ze swoją kulturą narodową. Łukaszewicz pisze na przykład o zamieszczonym w podręczniku obrazie Jana Matejki „Bitwa pod Grunwaldem”, pod którym widnieje podpis: *Dailininko Jano Mateikos*. Nie rezygnuje przy okazji z zadania retorycznego pytania: „Rodzi się obawa, czy uczeń w tym wypadku nie uzna, że Mateika to artysta litewski?”²⁷

Również wiedza dotycząca trudnych relacji polsko-litewskich na przełomie wieków XIX i XX w podręcznikach z 2015 roku oczyszczona została z naznaceń negatywnych. Z analiz pozycji *Laikas. Istorijos vadovėlis 9 klasei* wynika, że ich miejsce zajęła forma ukazywania przeszłości z punktu widzenia przedstawicieli różnych narodów.

Esencję nowego spojrzenia na wspólną historię Polaków i Litwinów stanowi bardzo ciekawy diagram (...), gdzie zostały zestawione różne opcje postrzegania dziejów Wielkiego Księstwa Litewskiego (czym ono było?) przez różne narodowości (Litwinów, Białorusinów, Ukraińców, Rosjan, Żydów i Polaków) oraz taką ocenę ze strony współczesnych naukowców²⁸.

Dla badań kwestii spuścizny kulturowej z czasów demokracji szlacheckiej szczególnie ważne wydaje się, że

²³ B. Łukaszewicz, *UWAGI o litewskim podręczniku do nauki historii dla klasy jedenastej*, s. 4, <https://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/vadoveliai/komisija/2015-metai/Istorijos-vadoveli-11-klasei-recenzija-lenku-kalba-2015.docx>, [dostęp: 8.02.2019, godz. 15:58].

²⁴ Tamże, godz. 16:00.

²⁵ Tamże, godz. 16:01.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, godz. 16:04.

²⁸ A. Srebrakowski, *Recenzja podręczników*, wykonana na potrzeby posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii i geografii, Telsze, 10-13 maja 2016 r., s. 1.

w części poświęconej ostatnim latom istnienia Rzeczypospolitej, (...) autorzy przedstawiają ją jako wspólne państwo polsko-litewskie, co do niedawna nie było na Litwie takie oczywiste, a w szeroko dostępnej literaturze niezbyt jeszcze powszechne²⁹.

Sporo miejsca poświęcono także w podręczniku zagadnieniu Sejmu Czteroletniego, a Konstytucję 3 Maja nazwano „pierwszą spisana litewską konstytucją”³⁰. Sygnały te należy zinterpretować jako powolne reformowanie edukacji historycznej w kierunku przywracania Rzeczypospolitej Obojga Narodów do świadomości litewskiej. Nie powinniśmy jednak bezpośrednio utożsamiać tych przemian z dążeniem w kierunku likwidacji uczucia obcości wobec Polaków – wystarczy pamiętać choćby o zrównaniu przez władze litewskie w 2018 roku poziomu egzaminów maturalnych z języka litewskiego dla uczniów szkół polskich i litewskich. Poza argumentacją poświadczającą przydatność zmian dla kolejnych etapów kształcenia, istnieje także szereg wątpliwości, które budzą niepokój Polonii na Litwie.

Edukacja historyczna jest tylko jednym z obszarów napiętnowanych stereotypem niekorzystnego wpływu Polski na kształtowanie się kultury litewskiej. Badając odnośnienie się do tej kwestii historiografii litewskiej w XX wieku, Miknys pisze o niemal całkowitym wykluczeniu tematyki relacji obu narodów z obszaru badań, na co silny wpływ miały lata rządów komunistycznych i idei marksistowskich. Również po roku 1990

najważniejszą tendencją w historiografii litewskiej było badanie i interpretowanie przeszłości z perspektywy dziejów kształtowania się nowoczesnego narodu i państwa litewskiego oraz społeczeństwa obywatelskiego³¹.

Wnioski wynikające z analiz Miknysa wyjaśniają tendencyjność przytaczanych zapisów z podręcznika *Historia Litwy od czasów najdawniejszych do unii lubelskiej*, w których XX-wieczna niechęć do Polaków rzutowała na obraz czasów dawnych. Powtórzmy za wspomnianym historykiem:

(...) od 1989 roku w społeczeństwie litewskim można zauważyć wielkie zainteresowanie sprawami stosunków litewsko-polskich w pierwszej połowie XX wieku, lecz przede wszystkim na poziomie dziennikarskim i publicystycznym. Często są powtarzane w nieskończoność propagandowe stereotypy z okresu międzywojennego, a nawet sowieckiego. Wymienię tylko kilka dla przykładu: okupacja polska Wilna i Wileńszczyzny w latach 1920-1939, legiony Żeligowskiego czy rozpowszechniona teza, że Warszawa była zdecydowanym wrogiem niepodległości Litwy. Do tego do-

²⁹ Tamże, s. 2.

³⁰ Tamże, s. 3.

³¹ R. Miknys, *Litwini wobec Polski i Polaków: Spojrzenie na podstawie badań nad historią Polski w XX wieku w historiografii litewskiej ostatniego dwudziestolecia*, Lublin 2012, s. 3. Autor stwierdza, że „historia przez długi czas była narzędziem służącym zachowaniu i rozwijaniu litewskiej tożsamości narodowej oraz państwowej”.

dać należy twierdzenie, iż świadomym celem polityki zagranicznej wskrzeszonego państwa polskiego było odbudowanie Rzeczypospolitej w jej granicach historycznych z roku 1772 (...) ³².

Po wybiórczym nakreśleniu realiów, które przyczyniły się do obecnego braku akceptacji dla wspólnego dziedzictwa historycznego, warto zaznaczyć, że nadal istnieją **spoiwa kulturowe** ³³, mogące łagodzić oddziaływanie negatywnych stereotypów na wzajemne relacje. Pod pojęciem spoiw kulturowych rozumiem w pierwszej kolejności postacie, ale także wydarzenia, doceniane zarówno przez współczesnych Polaków, jak i Litwinów, ze względu na ich obecność i wpływ na dzieje tych narodów. Wielcy przodkowie – osoby darzone sympatią i szacunkiem, stale obecne w pamięci kulturowej, stanowią doskonały punkt wyjścia dla procesów ponownego „docierania się” społeczeństw, na których bieg wydarzeń wymuszał do niedawna minimalizowanie wzajemnych powiązań. Mowa tu przede wszystkim o tak zwanych bohaterach narodowych, choć w przypadku badań autorki niniejszego artykułu – mających na celu kulturową rehabilitację narodu szlacheckiego I Rzeczypospolitej – pojęcie to jest nieadekwatne. Z całą pewnością człowiekiem z minionej epoki, mogącym zespolić pamięć polską i litewską względem ostatnich lat istnienia wspólnego państwa, jest książę Michał Kleofas Ogiński.

Reprezentując najbardziej uświadomiony stan społeczny, o silnie rozwiniętym poczuciu tożsamości narodowej (obywatelskiej), Ogiński pretenduje do miana spoiwa kulturowego. Fakt akceptowania go jako postaci pozytywnej przez liczne narody, wywodzące się z I Rzeczypospolitej, otwiera drogę do przeanalizowania poglądów tego człowieka na kwestię wspólnoty z jednej strony, z drugiej zaś – do zastanowienia się nad słusznością nadania mu rangi **naszego wspólnego bohatera**.

Bohaterowie w służbie rehabilitacji kulturowej

Zgodnie z najstarszymi, antycznymi wzorcami bohater był konkurentem bóstwa, by następnie w toku dziejowych metamorfoz stawać się „nośnikiem

³² Tamże, s. 4. Pojęcia „okupacja polska Wilna i Wileńszczyzny w latach 1920-1939, legiony Żeligowskiego” – przytacza autor jako cytaty za: I. Šimelionis, *Vilnija šimtmečio verpetuose*, Vilnius 2002, s. 39-99; „Literatūra ir menas”, 08.04.1989, nr 15, s. 3; *Ant sutarties stalo stovėjo kryžius. L. Želigoškio agresija turi būti įvertinta*, „Voruta”, 18-24.02.1993, nr 7, s. 2. Pogląd mówiący, że „Warszawa była zdecydowanym wrogiem niepodległości Litwy” – przytacza autor jako cytaty za: L. Truska, *Antanas Smetona ir jo laikai*, Vilnius 1996, s. 344.

³³ Podobne ujęcia kwestii obszarów wspólnych w pamięci kulturowej występują m.in. pod nazwami „punktów stycznych” oraz „węzłów pamięci” w pracach: M. Šapoka, *Wielkie Księstwo Litewskie: próba nowego spojrzenia na punkty styczne polskiej i litewskiej pamięci historycznej*, Projekt: Historia a teraźniejszość. Dziedzictwo Rzeczypospolitej Obojga Narodów a aktualne stosunki polsko-litewskie, Lublin 2012; H. Łaskiewicz, *Pamięć i zapomnienie. Węzły pamięci w stosunkach polsko-litewskich*, Lublin 2012.

porządku społecznego³⁴ i wreszcie „osiągnąć apogeum w zmienionym kontekście jako bohater romantyczno-narodowej śmierci «za ojczyznę»”³⁵. Sprecyzujmy jednak pojęcie „bohatera” w takiej formie, aby uwzględniało sposób jego odbioru przez społeczność XXI wieku³⁶. W tym kontekście decydującą rolę odgrywa dystans czasowy pomiędzy przedstawicielami kultury poznającącej a potencjalnym bohaterem. Czas bywa utrudnieniem bardziej odbiorczym niż badawczym. Odbiorca przekazu, nie zajmujący się zawodowo badaniami historycznymi, przejawia niejednokrotnie niechęć wobec okresów bardzo odległych. Przyczyną nastawienia zachowawczego względem dziejów jest, według Szpocińskiego, „mierzenie oddalenia wydarzeń od teraźniejszości za pomocą czasu fizykalnego i wynikające z tego kryterium odróżniania historii najnowszej od dawnej”³⁷. Dla każdego społeczeństwa istnieje wyraźna granica, poza którą znajduje się przeszłość już nieistotna (historia dawna). Nieistotność ta wyrasta z założenia, że z bardzo odległą przeszłością dany podmiot nie ma nic wspólnego, ponieważ tworzące ją wydarzenia w żaden sposób nie wpłynęły na jego rzeczywistość. Dla współczesnych Polaków okresem granicznym, spoza którego nie czerpiemy wzorców, ani podmiotów kultu bohaterstwa, jest wiek XIX. Traci na tym nie tylko pamięć monumentalna³⁸ narodu, ale także zasób wzajemnych odniesień w relacji polsko-litewskiej.

Ze względu na dystans czasowy spotykamy dwa główne rodzaje bohaterów w odbiorze społecznym. Do pierwszego należy zakwalifikować ludzi, którzy żyli w czasach tak odległych, że pełne zrozumienie realiów ich funkcjonowania oraz motywów podejmowanych przez nich decyzji jest bardzo trudne. W związku z tym pozostają dalecy oraz nieuchwytni w odbiorze emocjonalnym. Ze względu na odmienną problematykę aktualnych od dawnych, często wydają się niepotrzebni w procesie zacieśniania relacji społecznych. Grupę tę nazwałam **bohaterami legendarnymi**, a za przykłady posłużyć mogą postacie Mieszka I, św. Stanisława biskupa, czy Zawiszy Czarnego.

W pamięci historycznej, mniej więcej od momentu rozbiorów Rzeczypospolitej, pojawia się druga grupa bohaterów. Są to ludzie, którzy w naszym rozumieniu walczyli o sprawę narodową, nazwani przeze mnie **bohaterami faktycznymi**. Bohater faktyczny podejmuje działania, których motyw jest

³⁴ P. Czapliński, S. Obirek, *Bohater*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Warszawa 2014, s. 174.

³⁵ Tamże, s. 175.

³⁶ Część artykułu dotycząca współczesnego rozumienia pojęcia „bohater” opiera się na wybranych fragmentach zapisu roboczego mojego autorstwa, który wykorzystałam dla potrzeb pracy dyplomowej: *My, słudzy Maryi – muzyczny autopoportret narodowy w pieśniach konfederatów barskich* z roku 2017.

³⁷ A. Szpociński, *Formy przeszłości a komunikacja społeczna*, [w:] A. Szpociński, P.T. Kwiatkowski, *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, tom I, Seria: Współczesne Społeczeństwo Polskie wobec Przeszłości, Warszawa 2006, s. 13.

³⁸ A. Szpociński, *Przeszłość a środki przekazu*, [w:] Tamże, s. 30-34.

rozumiały dla Polaka w XXI wieku, niezależnie od jego wiedzy historycznej. Jest więc stosunkowo bliski, jego życie często dokumentują źródła niewiele różniące się od nam współczesnych sposobów uwieczniania zdarzeń, przemawia w języku zrozumiałym, stawia sobie cele, którym łatwo możemy przypisać charakter patriotyczny. Czyny bohaterskie dokonywane są z myślą o całym narodzie, bez podziałów stanowych. Wspomnijmy tu Emilię Plater, Hipolita Cegielskiego, czy gen. Władysława Andersa.

Podział bohaterów zależny od dystansu czasowego jest stosunkowo prosty do rozgraniczenia. Większe trudności sprawia druga kategoria, którą również musimy brać pod uwagę przed zakwalifikowaniem Michała Kleofasa Ogińskiego. O randze bohatera decyduje także uznanie społeczne. Nawet faktyczni bohaterowie narodowi bywają poddawani segregacji przez pewne grupy społeczne, które podważają sensowność ich czynów. Dyskusja medialna przyczynia się do utrwalania rozbieżności poglądów społeczeństwa. W ten sposób zaistniała grupa **bohaterów wątpliwych**, którzy podlegają krytycznej ocenie, nie tylko ze strony specjalistów. Część z nich przy osądach kieruje się uprzedzeniami natury politycznej, inni ulegają presji współczesnej wizji bohaterstwa. Zgodnie z tą wizją bohater powinien odnosić zwycięstwo, a miarą wielkości jego czynu jest wąsko pojęty sukces. Bohaterowie zwycięstwa i sukcesu zostali stworzeni głównie przez działalność medialną po roku 1989 i szybko zyskali uznanie szerokich kręgów ludności. Postacie uznawane powszechnie nazywałam **bohaterami uniwersalnymi**. W porównaniu z nimi, bohaterowie wątpliwi reprezentują inny od współczesnego typ bohaterstwa, wpasowujący się w model romantyczny, poddawany obecnie silnej negacji. Bohaterstwo cnót i honoru, poświęcenia, czy powstańczego mesjanizmu zostało zdecydowanie wykluczone przez współczesny sposób postrzegania spoiwa kulturowego.

Działania Michała Kleofasa Ogińskiego przypadają na przełom wieków XVIII i XIX, jednak śmierć w 1833 roku sprawia, że trudno zakwalifikować go do epoki romantyzmu, przez pryzmat której postrzega się zazwyczaj bohaterstwo tamtego okresu. Reprezentując grupę magnacką, wraz ze wszystkimi jej cechami charakterystycznymi, książę plasuje się zdecydowanie w kręgu bohaterów legendarnych i dopiero dogłębna analiza stanu jego świadomości narodowej pomoże stworzyć nowy kontekst odbioru współczesnego. Ze względu na ewentualne uznanie społeczne podejrzewam początkowe przypisanie tej postaci bohaterstwa wątpliwego, ponieważ jej starania nie przyniosły ostatecznie pożądanego skutku: Rzeczpospolita upadła i nie udało się jej odbudować w granicach przedrozbiorowych. Ogiński nie został zwycięzcą, nie mógłby więc zasłużyć na powszechne uznanie jako bohater uniwersalny w XXI wieku.

Tymczasem, na Litwie przez znaczną część społeczeństwa postrzegany jest jako bohater narodowy – a więc uniwersalny i faktyczny – co poświadcza o ciągłych staraniach państwa, ukierunkowanych na docenianie tej postaci

pomimo poniesionej porażki. Powtórzmy za Julkowską, że „trwała obecność bohatera w pamięci społecznej jest zależna (...) przede wszystkim od świadomego uruchomienia przez tę społeczność procesu pamiętania”³⁹. Mamy zatem wyraźny sygnał, że zaistnienie Ogińskiego w polskiej pamięci historycznej oznaczałoby pojawienie się spoiwa kulturowego między Polakami a Litwinami. Zauważalnym dowodem autentycznej obecności postaci w litewskiej (oraz białoruskiej) kulturze były uroczystości, do których doszło z okazji 250. rocznicy urodzin księcia. Rok 2015 został oficjalnie ustanowiony przez sejm Litwy rokiem jego imienia. W celu upamiętnienia obchodów, wyemitowano okolicznościowe monety i znaczki pocztowe. 18 stycznia koncertem fortepianowym w wileńskim ratuszu zapoczątkowano cykl wydarzeń kulturalnych. W Pałacu Władców (Zamku Wielkich Książąt Litewskich) w Wilnie odbył się koncert kompozycji Ogińskiego. Jego utwory wykonała pianistka Mūzy Rubackytė, przy akompaniamencie Litewskiej Orkiestry Kameralnej⁴⁰.

Najważniejsze wydarzenia miały miejsce na Żmudzi. Po odrestaurowaniu, dwa lata wcześniej, neorenesansowego pałacu Ogińskich w Płungianach, odbyła się w nim konferencja naukowa, następnie już po raz dziesiąty zorganizowano Międzynarodowy Festiwal im. Michała Kleofasa Ogińskiego. Przez cały wrzesień litewskie orkiestry symfoniczne, kameralne oraz zespoły chóralskie dawały koncerty muzyki klasycznej. Poza tym odbyły się pokazy wyścigów konnych, prezentacja kalendarzy z XIX i XX wieku, a także wystawa czterdziestu rzeźb polskiego artysty, urodzonego i wychowanego w Wilnie, Stefana Wierzbickiego. 26 września występ Państwowej Akademickiej Orkiestry Symfonicznej Białorusi uroczystie zakończył to wydarzenie⁴¹.

W żmudzkiej Retowie zorganizowano międzynarodowy konkurs młodych wykonawców pod hasłem: „Perły twórczości Michała Kleofasa Ogińskiego”. Jednym z ostatnich wydarzeń obchodów było odsłonięcie w tej miejscowości pomnika poświęconego bohaterowi. Dyrektor Muzeum Historii Kultury Ogińskich Vytas Rutkauskas omówił go jako „dzieło koncepcyjne nawiązujące do herbu rodu Ogińskich, przypominające kwiat wykonany z bordowego granitu osadzony na czarnym cokole”⁴², zaś mer rejonu retowskiego Antanas Černeckis dodał: „W tym pomniku będzie zawarte podziękowanie dla wszystkich Ogińskich, kiedykolwiek mieszkających czy

³⁹ V. Julkowska, *O roli historii i pamięci w kreowaniu bohaterów przeszłości. Wprowadzenie*, [w:] Jan Kiliński. *Historia i pamięć*, red. V. Julkowska, Poznań – Trzemeszno 2015, s. 9.

⁴⁰ <http://124.lt/pl/kultura-pl/item/51052-w-wilenskim-ratuszu-inauguracja-roku-michala-kleofasa-oginskiego>, [dostęp: 11.02.2019, godz. 16:03].

⁴¹ <https://dzieje.pl/kultura-i-sztuka/litwa-rozpoczal-sie-miedzynarodowy-festiwal-im-michala-oginskiego>, [dostęp: 11.02.2019, godz. 15:00].

⁴² Cytat z wypowiedzi udzielonej Radiu „Znad Wilii”, <http://zw.lt/kultura-historia/odslonienie-pomnika-rodu-oginskich-w-retowie/>, [dostęp: 11.02.2019, godz. 15:11].

goszczących w Retowie. Za ich zasługi, za ich wielkie dzieła będzie to pomnik dla całego rodu”⁴³.

Ogiński urodził się w Guzowie 25 IX 1765 roku, jako drugie dziecko Andrzeja Ignacego Ogińskiego i Pauli Anny Barbary z Szembeków Ogińskiej. W roku 1788⁴⁴ przyjął obowiązek posła z województwa trockiego; w tym czasie otrzymał od Stanisława Augusta Order Świętego Stanisława, a później Order Orła Białego. Od 1789 roku pełnił funkcję dyplomaty w służbie króla polskiego, przez którego został skierowany jako poseł nadzwyczajny na pierwszą misję do Hagi (1790-1791). Od samego początku cieszył się uznaniem polityków międzynarodowych, głównie dzięki postaci kuzyna swego ojca – hetmana wielkiego litewskiego Michała Kazimierza Ogińskiego. W czasie uchwalania Konstytucji 3 Maja Michał Kleofas przebywał w Warszawie, przyjmując wobec tego dokumentu postawę umiarkowanie przychylną – uważał bowiem, że obiecująca inicjatywa została podjęta o kilka lat za późno. Odziedziczenie majątków na terenach dzisiejszej Białorusi wymogło na nim złożenie przysięgi na wierność carycy Katarzynie II, do czego prawdopodobnie doszło po wcześniejszym uzgodnieniu z królem Rzeczypospolitej⁴⁵. Niemniej pozostał nadal wierny sprawie polsko-litewskiej. W czasie trwania sejmiku grodzieńskiego z 1793 roku, już jako wielki podskarbi litewski podjął próbę wycofania się z obrad, na które powrócił pod przymusem Rosji. Nie mogąc pogodzić się z decyzjami zapadłymi na sejmie, wziął aktywny udział w insurekcji kościuszkowskiej, organizując akcje odwetowe w okresie oblężenia Wilna. Po upadku powstania udał się jako agent polski do Konstantynopola i Paryża. Prawdopodobnie to w tym okresie (1794) skomponował swój najbardziej znany utwór, polonez „Pożegnanie Ojczyzny”, a niektórzy badacze dopuszczają pewne prawdopodobieństwo, że w 1797 roku we współpracy z Wybickim, na prośbę Dąbrowskiego, stworzył „Pieśń Legionów”, będącą obecnym hymnem naszego kraju⁴⁶. Kontakty z Napoleonem Bonaparte ostudziły jego nadzieje, pokładane we Francji. Zarówno spotkania osobiste, jak i dialog korespondencyjny przekonały Ogińskiego, że wielki wódz nie zmierza do przywrócenia Rzeczypospolitej. Tymczasem w 1802 roku Aleksander I wyraził zgodę na jego powrót z przymusowej emigracji. Osiedlony w odziedziczonym po Franciszku Ksawerym Ogińskim Zalesiu, postanowił wpłynąć

⁴³ Tamże.

⁴⁴ W 1786 r. również brał udział w obradach, jednak wyłącznie z konieczności zastąpienia swego ojca.

⁴⁵ W swojej pracy: *Michał Kleofas Ogiński. Życie, działalność i twórczość*, Londyn 2003, potomek Ogińskiego – Andrzej Załuski zaznacza, że nie istnieją żadne zapisy potwierdzające, iż do takiego złożenia przysięgi doszło. Prawdopodobnie jednak musiało to mieć miejsce ze względu na obowiązujące prawo.

⁴⁶ Kwestia ta pozostaje dyskusyjna, choć w XIX w. uznawano współautorstwo Ogińskiego jako pewnik. Patrz: tamże, s. 65 i n., 105 i n.

na decyzje cara względem terytoriów polskich i litewskich. Jeszcze w czasie trwania wojen napoleońskich odbył z nim szereg spotkań, zachęcając do odtworzenia państwa w granicach sprzed 1772 roku i przyjęcia tytułu króla, bez likwidacji systemu demokratycznego. Aleksander przyjął te propozycje bardzo życzliwie; w 1810 roku zaproponował magnatowi przyjęcie senatorstwa rosyjskiego, na co Ogiński przystał, by już w roku 1811 przedstawić swój projekt restytucji Wielkiego Księstwa Litewskiego. Car obiecywał swemu senatorowi realizację jego planów po pokonaniu Napoleona, dlatego postanowienia kongresu wiedeńskiego bardzo zawiodły Michała Kleofasa. W kolejnych latach występował z licznymi petycjami w sprawie sytuacji szlachty litewskiej, stopniowo jednak jego relacja z Aleksandrem uległa ochłodzeniu. Pod wpływem utraty znaczenia na dworze carskim, postanowił wycofać się z życia politycznego i w 1822 roku osiadł na stałe we Florencji. Tam przystąpił do pisania *Pamiętników o Polsce i Polakach*, w których wyłożył szczegółowo wszystkie swoje dążenia poczynając od roku 1788, aż do 1815. Zostały one następnie wydane po raz pierwszy przez jego byłego osobistego sekretarza Leonarda Chodźkę w Paryżu w 1827 roku, w języku francuskim (w którym zostały napisane). *Pamiętniki* są zaledwie pierwszą, lecz jedyną opublikowaną częścią wspomnień księcia, który kontynuował opis wydarzeń aż do roku 1830. Poza tym nie zawierają pewnej części tekstu, na upowszechnienie której przed swoją śmiercią Ogiński nie wyraził zgody⁴⁷. Mają natomiast tę wielką zaletę, że autor pragnął poprzez ich treść przekazać potomnym wszystkie najcenniejsze w jego odczuciu wątki, głównie zaś pozostawić myśl patriotyczną i pamięć po utraconym państwie. Zmarł w 1833 roku.

W kontekście niezgodności w polskiej i litewskiej wizji tego okresu oraz dominującego stereotypu odwiecznej sprzeczności interesów obu narodów, pragnę poświęcić tę część artykułu wybranym fragmentom *Pamiętników o Polsce i Polakach*, w których sam Ogiński wypowiadał się o rozbiorach, jako o nieszczęściu wszystkich bez wyjątku, dając dowód silnego poczucia wspólnoty. Wielkie poświęcenie z jego strony, liczne próby ratowania wspólnej ojczyzny, a zwłaszcza silne zespolenie w tej postaci tożsamości Polaka i Litwina, stają się motywacją do zgłębienia magnackiego sposobu postrzegania sprawy niezależności obu narodów. Podobnie jak przedstawiciele narodu szlacheckiego z końca XVIII wieku stali się na wiele lat przyczynkiem do podkreślania i tłumaczenia naszej wzajemnej obcości (zwłaszcza w historiografii i edukacji historycznej na Litwie), obecnie Michał Kleofas Ogiński daje powody do zmiany takiego dyskursu i zapoczątkowania kształtowania koncepcji wspólnego bohatera.

⁴⁷ Materiały te znajdują się w Rosyjskim Państwowym Archiwum Akt Dawnych w Moskwie; są to: *Additions a mes memoires* oraz *Observations sur les evenements arrives en Pologne depuis la fin de novembre 1830*.

Najbardziej burzliwym okresem, który stwarzał możliwość zerwania poczucia więzi obywatelskiej między szlachtą polską i litewską, był czas walk wojsk koalicji antyfrancuskiej z Wielką Armią oraz pertraktacji na arenie międzynarodowej w kwestii przyszłego podziału Europy. Ograniczę się zatem do tego okresu także w zapisie Ogińskiego, analizując kontekst rzekomej oddzielności Litwinów od Polaków, jak również sposób postrzegania kwestii wspólnej sprawy przez autora.

Zrozumieć, przyjąć, przekazać – *Pamiętniki o Polsce i Polakach*

Pod koniec sierpnia 1812 roku Ogiński wręczył dyplomacie francuskiemu w Wilnie sporządzony przez siebie zapis, w którym podjął próbę udzielenia odpowiedzi na prowokacyjne pytanie Francji, zgodnie z zapisem autora brzmiące:

Czemu Napoleon znalazł mieszkańców tej prowincji [Litwy – przyp. M.G.] daleko mniej ufającymi, zimniejszymi i wiele mniej skwapliwymi do gromadzenia się około swych sztandarów, aniżeli Polaków zamieszkujących księstwo Warszawskie?⁴⁸

Magnat rozpoczął od szczegółowego wyłożenia historii współpracy polsko-litewskiej, a następnie początków istnienia państwa litewskiego. Wyrażnie starał się uświadomić Francuzom, że mimo oddzielności regionalnej, obu grupom należy się miano jednego narodu, a doszukiwanie się różnic w tym kontekście z założenia jest błędne. W przypisie zamieszczonym w *Pamiętnikach* pod tekstem dokumentu sam podsumował z niemałą satysfakcją, iż jego pismo

wywarło silne wrażenie na wszystkich Francuzach, którzy je poznali. Zamknęło także usta wszystkim tym, co uważali Litwinów jako Polaków wyrodných, którzy ich oskarżali, że stracili wszelkie uczucie dla ojczyzny i którzy im wyrzucali, że trzymają z Moskwą i że są oddani Cesarzowi Alexandrowi do tego stopnia, że wyrzekają się przywrócenia Polski przez Napoleona⁴⁹.

Pragnąc wyjaśnić ową specyficzną jedność, współwystępującą z oddzielnością, pisał:

(...) mam zamiar objaśnić tych, co nie znają Litwy lepiej od antypodów, i co mówią o Litwinach jako o narodzie różniącym się całkiem od Polaków właściwych, dając im pewne wiadomości o tym kraju i o kraju mieszkańców.

⁴⁸ M.K. Ogiński, *Pamiętniki o Polsce i Polakach od r. 1788 aż do końca r. 1815*, tom III, *Dodatek do księgi X*, Poznań 1870, s. 181.

⁴⁹ Tamże, s. 181-198.

Nie ma bez wątpienia wyraźnej różnicy między Polakami a Litwinami, szczególnie w klasie szlacheckiej, która sama, jeśli tak wolno powiedzieć, stanowi ciało narodu, lecz nie należy przypuszczać, że to dopiero od czasu połączenia obu tych krajów należy datować sławę, jaką Litwini pozyskali sobie w historii krajów północnych i imię, którego im nigdy nie zaprzeczono, dzielność przedsiębiorczości i miłości kraju (...)⁵⁰.

Główny wątek dotyczył faktu zachowania przez szlachtę litewską jej odrębności, która nigdy nie została tej grupie odebrana, i której świadomość istniała także w 1812 roku. Zarazem owa odrębność nie mogła być, według Ogińskiego, postrzegana jako wykluczająca Litwinów z szerszej grupy „Polaków”, czyli spadkobierców Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Choć

po złączeniu Litwy z Polską pokazali się Litwini zazdrosnymi o zachowanie dawnych swych praw i przywilejów, (...) znajdowano ich zawsze skłonny do wszystkich ofiar, jakich wymagano od nich, gdy chodziło o dobro ogólne Ojczyzny⁵¹.

Piszący pragnął przekazać i utrwalić wzorzec, zgodnie z którym dobro wspólne było najważniejsze dla członków narodu szlacheckiego, a dążenia do pogłębiania różnic, wynikających z pochodzenia, nigdy nie zdominowały tego środowiska. Nie oznaczało to definitywnego wykluczenia jakichkolwiek niezgodności, ale udowodniało, że nie należy przypisywać im roli czynnika osłabiającego naród od wewnątrz. Autor przywołuje obrady Sejmu Wielkiego jako przykład dążeń do zjednoczenia, kiedy to Litwini

nabyli pewności, że dla wspólnego interesu i aby dać więcej trwałości nowej formie rządu (...) jest rzeczą potrzebną ścieśnić więcej stosunki między Litwą a koroną, aby z tych trzech⁵² prowincji utworzyć tylko jedno silne państwo i znieść zupełnie różnice, które istniały dotychczas między Polakami a Litwinami (...)⁵³.

Wykładając taki model postrzegania sprawy polsko-litewskiej, Ogiński przedstawiał podejście byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego przez pryzmat swoich pragnień. W przytaczanych cytatach powinniśmy dopatrywać się przede wszystkim uzewnętrznienia jego własnych poglądów, zgodnie z którymi „poświęcenie dla Ojczyzny było uważane za obowiązek równie słodki, jak święty do wypełnienia”⁵⁴. Poza tym, tożsamość społeczności regionalnych współistniała z akceptacją całego społeczeństwa, dla którego umownie używano w omawianych czasach przymiotnika „polskie”. Wydaje się, że mamy tu do czynienia z bardzo dojrzałym patriotyzmem jednostki, wy-

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże, s. 181-189.

⁵² Mowa o dwóch polskich prowincjach: Wielkopolsce i Małopolsce, występujących tu pod jedną nazwą „korony”.

⁵³ M.K. Ogiński, *Pamiętniki o Polsce i Polakach*, s. 181-198.

⁵⁴ Tamże, s. 181-189.

kraczącej poza granice interesu prywatnego czy stanowego i akceptującej konieczność poświęcenia się dla dobra wspólnego. Przez cały czas trwania konfliktu na terenach byłej Rzeczypospolitej zmartwieniem Ogińskiego, na równi z sytuacją ziem litewskich, pozostawały wydarzenia w rdzennej Polsce. W tym samym dokumencie wyjaśnia:

Kilka wypadków następujących po tej epoce przyczyniło się do ochłodzenia jeszcze uwielbienia Litwinów dla Napoleona i utrzymywania ich nieufności. W początku kampanii r. 1809 ujrzeli księstwo Warszawskie pozostawione swym własnym siłom. Korpus małoliczny Polaków pod rozkazami księcia Józefa Poniatowskiego był przeznaczony na obronę kraju przeciw nieprzyjacielowi, kiedy większa część armii polskiej walczyła w Hiszpanii. Napoleon pozostawił na łaskę losu kraj, który mu dostarczył tyle zasobów, naród, który mu okazał tyle zaufania i poświęcenia!⁵⁵

Na zakończenie deklaruje realne oczekiwania mieszkańców ziem litewskich, aby mogli uzyskać z „dawnych prowincji polskich odzyskanych królestwo Polskie przywrócone”⁵⁶. Jak wiemy, pojęcie prowincji nie zostało jeszcze na początku XIX wieku naznaczone pejoratywnie, natomiast sugerowało równość różnych części ojczyzny, służąc jedynie do ogólnego podziału terytorialnego. W ten sposób rosyjski senator wyjaśnił stronie francuskiej, że

Litwini nie ustępowali nigdy w niczem mieszkańcom innych prowincji polskich i nie ma wątpliwości, że ten coby (...) się ogłosił królem polskim i wskrzesicielem ich ojczyzny, byłby pozyskał niezaprzeczone prawa do ich wdzięczności i mógł być pewien znaleźć w nich zaufanie, zapał, a nawet egzaltację⁵⁷.

Starał się wyraźnie ukrócić dyskusję polityczną, w podtekście której przebijały wątki o wrogości Litwy względem Księstwa Warszawskiego. Jako były podskarbi wielki litewski niejednokrotnie dopominał się o nie podważanie polsko-litewskiego uczucia braterstwa. Było tak między innymi w 1812 roku, kiedy w pierwszym wydany numerze dziennika rosyjskiego, zatytułowanego „Syn Ojczyzny”, znalazł „lichą piosenkę żołnierską, przepelnioną obrazliwymi wyrażeniami i wycieczkami przeciw Polakom, wraz z groźbami ukarania ich i pomszczenia się na nich w Warszawie”⁵⁸. Reakcja była natychmiastowa i przybrała formę odważnej perswazji skierowanej wprost do Aleksandra: „Nie czekając sposobności, aby odwiedzić cesarza i mówić z nim w tym względzie, pochwyciłem natychmiast za pióro i napisałem na prędce do niego list” (...)⁵⁹. W odpowiedzi car zaprosił Ogińskiego na obiad dwa

⁵⁵ Tamże, s. 181-198.

⁵⁶ Tamże, s. 181-189.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże, s. 165-167.

⁵⁹ Tamże.

dni później, wydając równocześnie rozkaz do redakcji żurnala, by tego typu zajście się nie powtórzyło. Spotkanie wyraźnie zapadło w pamięć obrońcy sprawy polskiej, potęgując jego nadzieje, pokładane w osobie imperatora:

Dzień 16 Listopada nie zatrze się nigdy w mej pamięci. (...) Ponieważ wszystko, co słyszałem z ust cesarza było najwyższej wagi pod wszelkimi względami dla mnie, ponieważ odtąd mniej niż kiedykolwiek wątpię o jego zamiarach przywrócenia Polski (...)⁶⁰.

Należy zaznaczyć, że Ogiński pragnął potwierdzać popularność swych oczekiwań, przytaczając w *Pamiętnikach* także treści przemówień innych panów litewskich. W tym celu udostępnił fragment ich dyskusji z urzędnikami francuskimi. Francuzi zarzucali swym rozmówcom, że z powodu przywiązania do Moskwy i pobudek egoistycznych, ludność Litwy nie wsparła należycie ich wojsk. Dla Ogińskiego wyjątkowo ważna okazała się następująca część odpowiedzi:

Mówicie o naszej niepodległości (...). (...) Wasi audytorowie, ludzie zupełnie nowi z administracją całkiem nową, zarządzają naszymi prowincjami. (...) Pokazują nam wszędzie cesarza, a nigdzie jeszcze Rzeczypospolitej. (...) Wilno mimo naszych prób pozostaje oddzielone od Warszawy; żądacie od nas, rozdzielonych, tej ufności do naszych sił, które jedność tylko może nadać⁶¹.

Nie była zatem Rzeczpospolita dla magnaterii wywodzącej się z „provincji” litewskiej formą bolesnego ucisku; istniały środowiska podzielające oczekiwania Michała Kleofasa, wtórujące jego idei silnego zjednoczenia dla jednakowego dobra wszystkich. Takiej konwencji przyświecała idea jednego narodu szlacheckiego, potrafiącego zachować regionalną odrębność, ale od potencjalnych sprzymierzeńców z Europy zachodniej oczekującego wyłącznie scalenia swego dawnego państwa. Trudno jest kwalifikować Ogińskiego wyłącznie jako bohatera współczesnych Białorusinów (ze względu na terytoria, z których wywodził się jego ojciec i na których ród posiadał znaczny majątek) lub Litwinów (ze względu na reprezentowanie spraw szlachty litewskiej w czasach porozbiorowych), skoro sam podmiot podkreślał stale, że **tożsamość z pochodzenia** oraz **tożsamość z posiadania** nie są opozycyjne wobec szerzej pojętej tożsamości narodowej, zwanej w XVIII i XIX wieku „polską”. Wprowadzam pojęcia tożsamości z pochodzenia i posiadania, jako pomniejsze formy, nie tyle istniejące obok tożsamości narodu politycznego, lecz stanowiące jej integralną część. Jeszcze wyraźniej omawiany bohater ukazał to w swojej postawie wobec Aleksandra I, proponując

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże, s. 202; Ogiński cytuje za: *Wyciąg z historii Napoleona i wielkiej armii przez p. generała hr. de Segur*, tom I s. 150-157. Szóste wydanie.

mu nieustannie utrzymanie kierunku „polskiego” w dokumentach układanych na zlecenie cara, i następnie przekazywanych mu do zaakceptowania. Było tak na przykład z „Projektem listu, jaki jego Cesarska Mość ma wyprawić do księcia marszałka Kutuzowa przedłożonym według jego rozkazów, a dołączonym do (...) listu z 7 października 1812”. W imieniu Aleksandra Ogińskiego napisał w nim:

Jest ci rzeczą znaną, Panie marszałku, (...) że ułożyłem oddawna projekt przywrócenia królestwa polskiego w zamiarze zyskania przez to rzeczywistego pomnożenia sił cesarstwa, (...) i dopełnienia życzeń 12 milionów mieszkańców, którzy pragną przywrócenia swej Ojczyzny a którzy będą połączeni z Rosyją węzłami nierozzerwanymi. (...) Posuwając się w ten kraj poniesiesz na brzegi Wisły zapewnienie mego szacunku i mej życzliwości dla narodu polskiego. Powiedz Polakom, że oceniałem zawsze ich waleczność, ich miłość i wierność dla Ojczyzny i monarchy. Powiedz im, że mam postanowienie przywrócenia królestwa polskiego i ogłoszenia się jego królem, skoro wojska me wypędzą zeń nieprzyjaciela. Powiedz im, że połączeni z Rosyją w mojej i mych następców osobie, zachowają wiarę swych ojców, osobny zarząd i prawa narodowe oparte na konstytucji 3 Maja 1791, która im zawsze była tak drogą. (...) Połączyć pod sztandarem narodowym 12 milionów ludzi wzdychających za przywróceniem ojczyzny, nadać im powtórnie istnienie polityczne utracone od 16 lat, połączyć nierozzerwanymi węzłami braterstwa i wzajemnej obrony dwa waleczne narody sławiące się z tegoż samego pochodzenia, takie to powinny być szlachetne rezultaty Twoich zwycięstw w kraju, którego istnienie jest koniecznem dla naszej chwały i dobra państwa⁶².

Zauważmy, iż w obrazie społeczeństwa byłej Rzeczypospolitej Obojga Narodów pragnienie jej przywrócenia przypisywane jest wszystkim mieszkańcom tego państwa, niezależnie od przynależności stanowej (stąd liczba 12 milionów). Ma to wymiar propagandowy, świadcząc o doniosłości carskiego przedsięwzięcia, ale zdradza również wyraźną tendencję w postrzeganiu przez Ogińskiego członków dawnego unijnego tworu. W sytuacji, która zaistniała na początku XIX wieku, walka o interes stanowy stopniowo ustępowała miejsca staraniom o dobro ogółu ludności. Litewski magnat nie zapomniał w swym tekście o podzieleniu się ideą braterstwa z Rosjanami, wymieniając ich jako jeden z dwóch „walecznych narodów sławiących się z tegoż samego pochodzenia”. Drugą stroną układu miał być naród wyczekujący „przywrócenia królestwa polskiego”, czyli ci wszyscy, których etnogeneza czyniła Litwinami, Polakami z ziem dawnej Korony oraz Rusinami. Fundamentem istnienia tego drugiego narodu, oraz jego niezaprzeczalnej obecności w debacie publicznej omawianego okresu, była Konstytucja z 1791 roku – gwarancja przetrwania i dalszego rozwijania się nowoczesnej, ponadstanowej formy narodowej.

⁶² M.K. Ogiński, *Pamiętniki o Polsce i Polakach*, s. 155.

„Projekt proklamacji do narodu polskiego przedłożony cesarzowi Alexandrowi według jego rozkazów” Ogiński rozpoczyna od zwrotu wykorzystującego powszechność nazwy „Polak”. Nie tylko nie ryzykuje urażenia żadnej z grup odbiorców, lecz przeciwnie – dąży tym sposobem do przekonania wszystkich o zbliżającej się możliwości zjednoczenia sił i przyjęcia wspólnego stanowiska względem Rosji:

Polacy! Będąc naczelnikiem narodu, który jak Wy winien swój początek walecznym Słowianom; (...) znajdując się na czele armii znanej z męstwa, z energii i z poświęcenia bohaterskiego; (...) czyniąc z polski najskuteczniejszą zasłonę cesarstwa, oświadczam w obliczu nieba i ziemi, że przywracam i restauruję królestwo polskie, łącząc pod tem nazwiskiem wszystkie województwa i ziemie polskie przyłączone do Rosyi w trzech podziałach następujących po sobie z r. 1773, 1793 i 1796 wraz z okręgami Białostockim i Tarnopolskim, z księstwem warszawskim; Że powołując się na pomoc boską, kładę na mą głowę królewską koronę Polski osobną, co się tyczy prawa monarchicznej władzy, lecz połączoną w mej osobie z cesarstwem rosyjskiem; (...) Że uważam konstytucją z 3 Maja 1791, co się tyczy organizacji formy rządu i prawodawstwa, jako prawo podstawowe narodu polskiego i że zamierzam rządzić według jej zasad, panować nad Wami i pracować nad utrwaleniem Waszego szczęścia (...)⁶³.

Pozostaje jeszcze kwestia odnoszenia się Ogińskiego do zagadnienia jedności bądź rozdzielnosci szlachty polskiej i litewskiej jako narodu politycznego, bądź też dwóch niezależnych narodów politycznych. Dla tego etapu analizy konieczne jest przytoczenie tych zapisów z *Pamiętników o Polsce i Polakach*, które nie powstały na żądanie cara, ani na potrzeby misji dyplomatycznych, lecz ukazały prywatne przemyślenia autora. Pozostańmy nadal w dotychczasowym kręgu tematycznym i rozważmy powyższą sprawę w odniesieniu do nadziei, jakie pokładał on w osobie cara. Uważam ten kierunek analizy za konieczny przede wszystkim dlatego, że właśnie opowiedzenie się po stronie Rosji w czasie trwania wojen napoleońskich jest najczęstszym powodem wykluczania postaci z polskiej pamięci historycznej jako bohaterów. Współcześni odbiorcy akceptują uproszczony schemat „dobrego Napoleona” i „złego Aleksandra”, zaś postawy prorosyjskie na każdym etapie naszych dziejów bywają postrzegane jako zdrada narodu. Niemniej jednak Ogiński, rozliczając po latach cara z doznanego przez siebie zawodu, nie naznaczył jego postaci jednoznacznie negatywnie, lecz podjął próbę retrospektywnego powrotu do swych uczuć z 1813 roku. Dominantą pozostała tęsknota za jednością Rzeczpospolitej:

Ośmielono się mieć nadzieję, że Cesarz przywróci Polskę (...). Pochlebiano sobie, że trwa w zamiarze przyłączenia do Księstwa Warszawskiego dawnych prowincji polskich połączonych z Moskwą, aby utworzyć Królestwo Polskie, któreby miało króla

⁶³ Tamże, s. 161-162.

i konstytucję. Wiedziano, że (...) przemawiałem zawsze za sprawą mych ziomków; że miałem częste rozmowy z Cesarzem w przedmiocie przywrócenia Polski; że mi polecił wypracowanie ustawy dla ośmiu gubernii cesarstwa zamieszkałych przez Polaków w zamiarze uorganizowania ich i utworzenia z nich Księstwa czy królestwa Litewskiego (...). Było rzeczą wiadomą, że pracę tę uważano za przygotowawczą do zorganizowania, skoro okoliczności na to pozwolą, formy rządu Królestwa Polskiego. Miano więc wszelki powód spodziewać się, że (...) będę miał sposobność utrzymania Jego Cesarskiej Mości w jego dobrych zamiarach dla mych ziomków i przypomnieć mu obietnicę, do której przywiewialiśmy tyle ceny⁶⁴.

Choć w litewskiej pamięci historycznej funkcjonuje przekonanie, zgodnie z którym Ogiński przez cały okres swej działalności po rozbiorach dążył do odtworzenia wyłącznie Wielkiego Księstwa Litewskiego, z powyższego opisu wynika wyraźnie, iż traktował to jedynie jako etap na drodze do „przywrócenia Polski”. Nie ma potrzeby przypisywania mu starań wybiórczo, aby uwioczyć silniej wyłączone prawo Litwinów do tego bohatera. Przemawianie „zawsze za sprawą swych ziomków” – czyli szlachty litewskiej oraz ludności zamieszkującej gubernie wschodnie – wynikało po prostu z położenia geopolitycznego, w jakim magnat znalazł się przez wzgląd na swe dobra, a także na pełnione wcześniej funkcje (np. wielkiego podskarbiego litewskiego). Nie wątpię, że będąc w tym czasie w Wielkopolsce, nie zaprzestałby działalności politycznej w kierunku przywrócenia kraju poprzez scalenie wszystkich jego byłych ziem. Ponadto, z przytoczonego fragmentu wnioskuje, iż rzekoma przyjaźń z Aleksandrem I wynikała z doskonale prowadzonej gry dyplomatycznej, podobnie jak w ostatnich latach XVIII wieku potrafił Ogiński odgrywać rolę zwolennika francuskiej idei wolności, równości i braterstwa, czemu dawał wyraz między innymi zwracając się do swych korespondentów per „Obywatelu!”⁶⁵. Powyższe słowa mogą oczyścić tę postać z potencjalnych zarzutów zdrady sprawy polskiej, a sygnalizują raczej, że podjęte przez nią ryzyko było poświęcone ludziom po obu stronach frontu wojennego: zarówno mieszkańcom ziem litewskich, jak i Księstwa Warszawskiego.

Postanowienia kongresu wiedeńskiego, jakkolwiek silnie zawiodły księcia, nie osłabiły jego determinacji w działaniu. Dopiero siedem lat później pogodził się z nową sytuacją, w której jego osoba przestała się liczyć na dworze carskim. *Pamiętniki* pisał z perspektywy całego swego życia, ubolewając nad tym, czego był świadkiem. Podejmował jeszcze nieśmiało próby usprawiedliwiania Aleksandra, w rzeczywistości zaś własnej porażki politycznej, jednak zdawał sobie sprawę z wartości straty, jaką poniosły miliony – nie zawsze tego świadome lub mające z czasem tę świadomość utracić.

⁶⁴ Tamże, s. 109.

⁶⁵ Patrz np. *List Ogińskiego do Rymkiewicza* z 6 grudnia 1796 r., [w:] W. Smoleński, *Emigracja polska w latach: 1795-1797: (materiały historyczne)*, Przegląd Historyczny, 1910, 11/3, s. 356.

Tak to Polacy, którzy poczynali być dumnymi z opieki tak potężnego monarchy, jakim był cesarz Aleksander i którzy się sądzą raz jeszcze być bliskimi osiągnięcia celów swych życzeń, widzieli się zmuszonymi wyrzec się nadziei być połączonymi pod jego berłem, co jedno tylko mogło osłodzić ich los i pocieszyć ich po stracie istnienia niepodległego, którego uzyskać już nie było w ich możliwości⁶⁶.

W pamięci Ogińskiego organizm polityczny, mogący istnieć dzięki zjednoczeniu ziem oraz interesów polskich i litewskich, był formą wyjściową i warunkiem do postępowania procesu kształtowania się społeczeństwa o wspólnej tożsamości. Wydaje się, że przynajmniej od momentu inicjacji Konstytucji 3 Maja⁶⁷, magnat podświadomie oczekiwał jego kontynuacji. Uznanie wszystkich stanów za członków narodu było nierozzerwalnie związane z łącznością wszystkich prowincji, a to wpłynęło na całokształt dążeń politycznych Michała Kleofasa. Choć wywodził się ze szlachty litewskiej, pozostał wierny przynależności do wieloetnicznego tworu Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

Zakończenie

Podjmując próbę ukazania prapoczątków kształtowania się negatywnego stereotypu Polaka na Litwie oraz rzutowania tego stereotypu na postrzeganie przez Litwinów wspólnego okresu naszych dziejów, przytoczyłam fragmenty różnych tekstów, poczynając od schyłku XIX wieku aż po czasy współczesne. Następnie przyjął kierunek poszukiwania wspólnego bohatera obu narodów, wywodzącego się z czasów przedrozbiorowych, wolnych od późniejszych naznaczeń nacjonalistycznych. Posłużyłam się analizą fragmentów z *Pamiętników o Polsce i Polakach* Michała Kleofasa Ogińskiego. Przeprowadziłam ją na trzech płaszczyznach: postawy autora wobec polityki Francji, wobec polityki rosyjskiej (zapiski bezpośrednio z lat 1812-1815), oraz wobec kwestii tożsamości polsko-litewskiej (retrospekcja z lat 1824-1826). Praca ta miała uświadomić czytelnikowi, że podobnie jak współcześni Litwini i Białorusini, także Polacy mogą w wielkim polityku i kompozytorze postrzegać swojego bohatera, ponieważ reprezentował on interesy wszystkich mieszkańców utraconego, wspólnego państwa.

⁶⁶ M.K. Ogiński, *Pamiętniki o Polsce i Polakach*, s. 99.

⁶⁷ Artykuł II Konstytucji gwarantuje stanowi szlacheckiemu zachowanie wszelkich przywilejów, nadanych dotąd przez władców z dynastii jagiellońskiej, nie pomijając wielkiego księcia Witolda. Artykuł IV określa chłopów jako stan, który „najliczniejszą w narodzie stanowi ludność, a zatem najdzielniejszą kraju siłę” [*Konstytucja 3 Maja 1791*, J. Kowecki (oprac.), Warszawa 1991]; Uzupełnieniem „Ustawy rządowej”, określającym istotę relacji Korony i Wielkiego Księstwa Litewskiego, było, podpisane 22 października 1791 r., „Zaręczenie Wzajemne Obojga Narodów”.

To specyfika czasów, w jakich żył Ogiński, i paralelna z nimi specyfika tożsamości narodowej, umożliwia nadawanie tej postaci rangi **wspólnego bohatera**. Okres okołokonstytucyjny przyniósł przełom w mentalności tego magnata, jak i prawdopodobnie wielu innych obywateli, otwartych na przyjęcie założeń Ustawy rządowej. Był to moment zespolenia poczucia przynależności szlacheckiej z przynależnością ogółu społeczeństwa. Ostatnia dekada XVIII wieku zapoczątkowała proces **ontogenezy tożsamościowej**, której nie było dane postępować w sposób naturalny, ze względu na politykę państw zaborczych. Postać o świadomości obywatelskiej, która przeżyła tak burzliwe dzieje, bez żadnej trudności utożsamiała się ze wszystkimi „Polakami”, jak również w szczególności z Litwinami, a zespolenie w jedną całość różnych ujęć tożsamościowych na drodze przywrócenia wspólnego państwa przedkładała nad kwestię jego przysłego władcy.

Choć Ogiński nie gości w panteonie polskich bohaterów narodowych, jest bardzo ceniony w środowiskach muzycznych za pozostawione po sobie utwory, wśród których dominują polonezy i romanse na fortepian. Nadanie tej postaci należnej jej rangi w pamięci kulturowej współczesnego społeczeństwa polskiego, zapoznanie Polaków szerzej z jego bogatą i ciekawą biografią oraz z dążeniami do przywrócenia „Polski” byłoby zaledwie pierwszym krokiem na drodze do poprawy relacji polsko-litewskich. Po upowszechnieniu Michała Kleofasa jako bohatera, musiałoby nastąpić umiejscowienie go w początkowej fazie „naszych” (aktualnych) czasów jako działacza z XIX wieku, przy równoczesnym odrzuceniu nadinterpretacji o zdradzie ojczyzny. Dopiero stając się bohaterem faktycznym i uniwersalnym, zwłaszcza zaś – zarówno polskim, litewskim, jak i białoruskim – osoba księcia może przyczynić się do osłabienia stereotypu obcości między tymi narodami. Powyższy artykuł był próbą wstępnej i częściowej rehabilitacji kulturowej dziedzictwa I Rzeczypospolitej.

BIBLIOGRAFIA

- Ant sutarties stalo stovėjo kryžius. L. Želigovskio agresija turi būti įvertinta*, Voruta, 18-24.02.1993, 7.
- Basanavičius J., „*Aušra*” i „*Dziennik Poznański*”, [w:] B. Kałęba, M. Zaczyński, *W kręgu sporów polsko-litewskich na przełomie XIX i XX wieku. Wybór materiałów*, tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Czapliński P., Obirek S., *Bohater*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Włakowiczówna K., *Ballady bohaterskie*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów 1934.

- Julowska V., *O roli historii i pamięci w kreowaniu bohaterów przeszłości. Wprowadzenie*, [w:] Jan Kiliński. *Historia i pamięć*, red. V. Julowska, Instytut Historii UAM, Stowarzyszenie Miłośników Zabytków Historycznych, Poznań – Trzemeszno 2015.
- Kalęba B., Zaczyński M., *W kręgu sporów polsko-litewskich na przełomie XIX i XX wieku. Wybór materiałów*, Kraków 2004.
- Kiaupa Z., *Litwa w dwudziestym wieku. Republika Litewska w latach 1918-1940*, Projekt: *Historia a teraźniejszość. Dziedzictwo Rzeczypospolitej Obojga Narodów a aktualne stosunki polsko-litewskie*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2012.
- List Ogińskiego do Rymkiewicza z 6 grudnia 1796 r., [w:] W. Smoleński, *Emigracja polska w latach: 1795-1797: (materiały historyczne)*, Przegląd Historyczny, 1910, 11/3.
- Literatūra ir menas, 08.04.1989, 15.
- Łaskiewicz H., *Pamięć i zapomnienie. Węzły pamięci w stosunkach polsko-litewskich*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2012.
- Miknys R., *Litwini wobec Polski i Polaków: Spojrzenie na podstawie badań nad historią Polski w XX wieku w historiografii litewskiej ostatniego dwudziestolecia*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2012.
- Saryusz-Wolska M., Traba R. (red.), *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Smoleński W., *Emigracja polska w latach: 1795-1797: (materiały historyczne)*, Przegląd Historyczny, 1910, 11/3.
- Srebrakowski A. (oprac.), *My nie bracia, my sąsiedzi. Polska perspektywa stosunków polsko-litewskich. Wybór tekstów i dokumentów*, Kolegium Europy Wschodniej im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego, Wrocław 2013.
- Srebrakowski A., *Recenzja podręczników*, Telsze 2016.
- Szpociński A., *Formy przeszłości a komunikacja społeczna*, [w:] A. Szpociński, P.T. Kwiatkowski, *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, tom I, Seria: Współczesne Społeczeństwo Polskie wobec Przeszłości, Instytut Studiów Politycznych PAN, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Szpociński A., *Przeszłość a środki przekazu*, [w:] A. Szpociński, P.T. Kwiatkowski, *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, tom I, Seria: Współczesne Społeczeństwo Polskie wobec Przeszłości, Instytut Studiów Politycznych PAN, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Szpociński A., Kwiatkowski P.T., *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, tom I, Seria: Współczesne Społeczeństwo Polskie wobec Przeszłości, Instytut Studiów Politycznych PAN, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Šapoka M., *Wielkie Księstwo Litewskie: próba nowego spojrzenia na punkty styczne polskiej i litewskiej pamięci historycznej*, Projekt: *Historia a teraźniejszość. Dziedzictwo Rzeczypospolitej Obojga Narodów a aktualne stosunki polsko-litewskie*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2012.
- Truska L., *Antanas Smetona ir jo laikai, Valstybinis leidysbos centras*, Vilnius 1996.
- Załoski A., *Michał Kleofas Ogiński. Życie, działalność i twórczość*, Polska Fundacja Kulturalna, Londyn 2003.
- Żenkiewicz J., *Litwa na przestrzeni wieków i jej powiązania z Polską*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.

Źródła

Additions a mes memoires oraz Observations sur les evenements arrives en Pologne depuis la fin de novembre 1830, Rosyjskie Państwowe Archiwum Akt Dawnych, Moskwa.

- Brazauskas J., *Historia Litwy od czasów najdawniejszych do unii lubelskiej*, przekł. Ł. Pocewicz, Kowno 1995.
- „Dziennik Poznański”, 1883, nr 231.
- Kowecki J. (oprac.), *Konstytucja 3 Maja 1791*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Ogiński M.K., *Pamiętniki o Polsce i Polakach od r. 1788 aż do końca r. 1815*, nakładem księgarni Jana Konstantego Żupańskiego, Poznań 1870.
- Wyciąg z *historii Napoleona i wielkiej armii przez p. generała hr. de Segur*, tom I s. 150-157. Szóste wydanie.

Materiały zdigitalizowane

- Akińczo A., *Litwa: rozpoczął się Międzynarodowy Festiwal im. Michała Ogińskiego*, <https://dzieje.pl/kultura-i-sztuka/litwa-rozpoczal-sie-miedzynarodowy-festiwal-im-michala-oginskiego>, [dostęp: 11.02.2019, godz. 15:00].
- <http://l24.lt/pl/kultura-pl/item/51052-w-wilenskim-ratuszu-inauguracja-roku-michala-kleofasa-oginskiego>, [dostęp: 11.02.2019, godz. 16:03].
- <http://zw.lt/kultura-historia/odsloniecie-pomnika-rodu-oginskih-w-retowie/>, [dostęp: 11.02.2019, godz. 15:11].
- <https://dzieje.pl/kultura-i-sztuka/litwa-rozpoczal-sie-miedzynarodowy-festiwal-im-michala-oginskiego>, [dostęp: 11.02.2019, godz. 15:00].
- <https://nowahistoria.interia.pl/aktualnosci/news-vytautas-landsbergis-pilsudski-to-wasz-bohater-popelnil-jedn,nId,2236986>, [dostęp: 7.02.2019, godz. 13:46].
- https://www.ludzkosc.pl/Petras_Rimsa, [dostęp: 7.02.2019, godz. 10:11].
- Kurier Wileński*, <https://kurierwilenski.lt/2017/07/14/korzenie-wspolczesnosci-dzienniki-michala-romera-z-lat-1911-1915/>, [dostęp: 7.02.2019, godz. 10:06].
- Łukaszewicz B., UWAGI o litewskim podręczniku do nauki historii dla klasy jedenastej, <https://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/vadoveliai/komisija/2015-metai/Istorijos-vadovelio-11-klasei-recenzija-lenku-kalba-2015.docx>, [dostęp: 8.02.2019, godz. 15:58].
- Maciejewski M., Marszał M., Sadowski M. (red.), *Tendencje rozwojowe myśli politycznej i prawnej*, Wrocław 2014, <http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/46592/edition/46519/content?ref=desc>, [dostęp: 8.02.2019, godz. 10:05].
- Mackiewicz M., *Obraz litewskiego odrodzenia narodowego w publicystyce „Auszry” w latach 1883-1886*, [w:] *Tendencje rozwojowe myśli politycznej i prawnej*, red. M. Maciejewski, M. Marszał, M. Sadowski, Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2014, s. 423, <http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/46592/edition/46519/content?ref=desc>, [dostęp: 8.02.2019, godz. 10:05].
- Odślonięcie pomnika rodu Ogińskich w Retowie*, <http://zw.lt/kultura-historia/odsloniecie-pomnika-rodu-oginskih-w-retowie/>, [dostęp: 11.02.2019, godz. 15:11].
- Petras Rimsa*, https://www.ludzkosc.pl/Petras_Rimsa, [dostęp: 7.02.2019, godz. 10:11].
- Sidorkiewicz J., *Korzenie współczesności. Dzienniki Michała Rómera z lat 1911-1915*, <https://kurierwilenski.lt/2017/07/14/korzenie-wspolczesnosci-dzienniki-michala-romera-z-lat-1911-1915/>, [dostęp: 7.02.2019, godz. 9:51].
- Šimelionis I., *Vilnija šimtmečio verpetuose*, Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas, Vilnius 2002.
- Szpunar K., *Kazimierzy Itakowiczówny dyskurs o utraconej ojczyźnie*, [w:] *Tematy i konteksty. Pogranicza jako przestrzenie... konfliktów: zło konieczne?*, 2017, 7(12), http://ifp.univ.rzeszow.pl/tematy_i_konteksty/tematy_i_konteksty_12/11_szpunar.pdf, [dostęp: 7.02.2019, godz. 22:04].

- Vytautas Landsbergis: „Piłsudski to wasz bohater. Popęłił jednak ciężkie błędy”, <https://nowahistoria.interia.pl/aktualnosci/news-vytautas-landsbergis-pilsudski-to-wasz-bohater-popelnil-jedn,nId,2236986>, [dostęp: 7.02.2019, godz. 13:46].
- W wileńskim ratuszu – inauguracja Roku Michała Kleofasa Ogińskiego, <http://l24.lt/pl/kultura-pl/item/51052-w-wilenskim-ratuszu-inauguracja-roku-michala-kleofasa-oginskiego>, [dostęp: 11.02.2019, godz. 16.03].
- Wileńskie Rozmaitości, III kwartał 1990, nr 3, Towarzystwo Miłośników Wilna i Ziemi Wileńskiej – Oddział w Bydgoszczy, s. 2, <http://www.kpbc.ukw.edu.pl/dlibra/plain-content?id=23060>, [dostęp: 7.02.2019, godz. 21:45].

JOWITA JANICKA

ORCID 0000-0001-5532-5935

Uniwersytet Wrocławski

„LUBIŁY SZCZEGÓLNIJ MUZYKĘ, KTÓRA CZĘŚĆ ICH WYCHOWANIA STANOWIŁA”. DOMOWA EDUKACJA MUZYCZNA POLSKICH SZLACHCIANEK EPOKI OŚWIECENIA

ABSTRACT. Janicka Jowita, *„Lubiły szczególnie muzykę, która część ich wychowania stanowiła”. Domowa edukacja muzyczna polskich szlachcianek epoki oświecenia* [“[They] Liked Music in Particular, Which Was A Part of Their Manners.” Home Music Education of Polish Aristocrat Women During the Enlightenment]. *Studia Edukacyjne* nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 263-278. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.14

The education and upbringing of youth was one of the main issues considered by the aristocracy of Polish-Lithuanian Commonwealth in the age of the Enlightenment. A significant part of this current was music education (learning to play the instruments, singing and dancing) acknowledged as compulsory for women with reading, writing, learning foreign languages and history altogether. Every well-educated woman aristocrat could elegantly play the instrument and sing. They were gaining that knowledge primarily at home from foreign and domestic teachers. Despite the popularity of such education and constant presence of music during many noble balls, ceremonies and social arrangements, it was unfavorable in the eyes of current educational theoreticians and according to them useless. Yet memoirs offer multiple examples of delight about female musical abilities. Furthermore, music as a fundamental part of education was mentioned by women themselves; the shortcomings were punished. It seems that despite educationalists' complaints music education of women helped them entertain noble guests with their musical talents. Woman with such skills, seeking good and affluent husbands, could successfully conquer male hearts.

Key words: Enlightenment, Polish-Lithuanian Commonwealth, education of girls, music

W krakowskim czasopiśmie „Zbiór Wiadomości Tygodniowych” z 1784 roku, w artykule poświęconym ćwiczeniu ciała młodzieży pisano:

Muzyka także do ćwiczenia młodzi potrzeba. Bo jako do astronomii oczy służą, tak uszy do muzyki bądź głosowej bądź instrumentalnej. Muzyka jest zabawką i odpoczynkiem uczciwym, odnawia umysły spracowane (...). Do zdrowia i dużej ciała

muzyka potrzebna (...), a najwięcej cieszy tych, którzy się bawią naukami, bo duchy osłabiały wzniesia, siły pobudza, umysł strapiony pracą ochładza, tęskność uczenia się odejmuje i głodzi¹.

Tak jak dzisiaj², również w epoce oświecenia dostrzegano zalety, jakie niosła ze sobą muzyka i edukacja muzyczna³. O nauce muzyki pisał najbardziej popularny pedagog swoich czasów Jan Jakub Rousseau (1712-1778). Widział on konieczność rozwijania słuchu i wrażliwości muzycznej już we wczesnym dzieciństwie. Uznawał też potrzebę tworzenia specjalnych pieśni dla dzieci, które najszybciej przybliżą je do muzyki⁴. Wśród polskich autorytetów, gorącym orędownikiem wychowania muzycznego dzieci i młodzieży był ksiądz Grzegorz Piramowicz (1735-1801)⁵. W swoim dziele pedagogicznym *Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafjalnych i sposoby ich dopełnienia*, wydanym po raz pierwszy w 1787 roku, pisał:

Dzieci nie mogą być zdrowe bez wesołości, bez rozrywek. (...) Pomoże do wesołości zwyczaj śpiewania. Niech mają przystojne, a wesołe pieśni, niech czasem pojedynczo, czasem w kupie wyśpiewują. Tym sposobem, to jest przez pieśni, można wpajać w nich pobożność, miłość bliźniego, chęć do pracy, różne cnoty, obrzydzać występki, próżnowanie i tym podobne⁶.

Jednak pod pojęciem wychowania muzycznego kryła się nie tylko nauka śpiewu. Muzykowanie było dla szlachty w tym czasie równoznaczne z grą na instrumentach, często połączone właśnie ze śpiewem, a także tańcem.

Do głównego kręgu zainteresowań epoki oświecenia należało wychowywanie dzieci oraz młodzieży, w tym także edukacja muzyczna. Reformowano programy i metody nauczania, a problem szkolnictwa stanął w centrum uwagi społecznej⁷. Reforma wychowania uwzględniła również problem kształcenia dziewcząt. W zaleceniach dotyczących ich edukacji oraz rozważaniach teoretycznych odnoszono się do tego, jak oraz czego mają się uczyć. Swoje zdanie na ten temat wygłaszali czołowi liderzy edukacji tych czasów, między innymi: Franciszek Bieliński (ok. 1742-1809), starosta czerski,

¹ „Zbiór Wiadomości Tygodniowych”, 1784, nr 10, kwartał drugi, s. 150-151.

² Por. E. Wolińska, *Rola zajęć umuzykalniających w rozwoju dziecka*, Konteksty Pedagogiczne, 2017, 1(8), s. 261-269; M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.

³ K. Mrozowska, *Rozwój koncepcji pedagogicznych w XVIII w.*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973, s. V-LXX.

⁴ Por. J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, wstęp i oprac. J. Legowicz, t. I, Wrocław 1955, s. 173-176.

⁵ E. Aleksandrowska, *Piramowicz Grzegorz Wincenty*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 26, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1981, s. 529-536.

⁶ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafjalnych i sposoby ich dopełnienia*, oprac. W. Osterloff, Łódź 1919, s. 66.

⁷ Z. Libera, *Problemy polskiego Oświecenia. Kultura i styl*, Warszawa 1969, s. 47.

później pisarz wielki koronny⁸, książę Adam Kazimierz Czartoryski (1734-1823), generał ziem podolskich⁹, czy pijar Antoni Maksymilian Prokopowicz (1738-1807), kaznodzieja pedagog, historyk oraz tłumacz¹⁰. Także Komisja Edukacji Narodowej (KEN), powołana 14 października 1773 roku, w swoich *Ustawach...* choć w niewielkiej ilości, to poruszała kwestie dotyczące wychowania płci pięknej¹¹. Przedstawiane przez wyżej wymienionych teoretyków i KEN programy edukacji zwracały uwagę na wychowywanie kobiet w duchu patriotycznym. Stawiano nacisk na porządną naukę pisania i czytania języka polskiego oraz znajomości historii własnej ojczyzny¹², „ażeby dobre obyczaje kwitnęły w kraju”¹³. Chciano kształcić Polki na dobre obywatelki, zorientowane w sprawach publicznych, które będą działać dla dobra kraju, ponieważ dotychczasowe kosmopolityczne ich wychowanie powodowało, że nie interesowały się one losami swojego państwa, zupełnie jakby z niego nie pochodziły. W czasach, które przyniosły zagrożenie i upadek państwowości, wykreowano tak zwaną Matkę-Spartankę – kobietę, która wychowuje dzieci i świadomie poświęca je na ołtarzu ojczyzny¹⁴. Dziewczynki miały być właśnie wychowywane w domu, najlepiej przez własną matkę lub odpowiednio wykształconą krajanke¹⁵.

Gdzie ową edukację pobierały ówczesne Polki? W II połowie XVIII wieku w powszechny zwyczaj weszło powierzanie wychowania córek zagranicznym przybyszom¹⁶. Edukacja przez nich prowadzona odbywała się w domach, bądź też na coraz częściej pojawiających się w miastach pensjach

⁸ A. Wolff, W. Budka, *Bieliński Franciszek*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 2, Kraków 1936, s. 50-51.

⁹ H. Waniczkówna, *Czartoryski Adam Kazimierz*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 4, Kraków 1938, s. 249-257.

¹⁰ D. Żołądz-Strzelczyk, *Antoniego Maksymiliana Prokopowicza „Sposób nowy najłatwiejszy pisanie i czytania razem dla panienek z przypisami dla nauczycielek”: pierwszy polski podręcznik edukacji elementarnej dla dziewcząt*, *Kwartalnik Historii Kultury Materialnej*, 2014, 62, 4, s. 553-565.

¹¹ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przypisane w Warszawie roku 1783*, wstęp J. Lubczyński, Lwów 1930, s. 59-62.

¹² Por. W. Stetkiewiczówna, *System wychowania kobiet według KEN*, *Przegląd Pedagogiczny*, 1924, IV, s. 228-235; A.M. Prokopowicz, *Sposób nowy, najłatwiejszy, pisanie i czytania razem dla panienek, z przypisami dla nauczycielek*, Kraków 1790, przedmowa.

¹³ F. Bieliński, *Sposób edukacji w XV listach opisany, które do Komisji Edukacji Narodowej od bezimiennego autora były przysyłane R. P. 1775*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973, s. 118.

¹⁴ M. Bogucka, *Białogłowa w dawnej Polsce. Kobieta w społeczeństwie polskim XVI-XVIII wieku na tle porównawczym*, Warszawa 1998, s. 162; D. Żołądz-Strzelczyk, „Jako rządzić mają rodzice córki swe”. *Poglądy na wychowanie kobiet w XVI-XVIII w.*, [w:] *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, t. 1, red. W. Jamrożek, D. Żołądz-Strzelczyk, Poznań 1998, s. 62.

¹⁵ A. Czartoryski, *Drugi list Imć Pana Doświadczyńskiego do przyjaciela swego względem edukacji córek*, [w:] S. Tync, *Komisja Edukacji Narodowej: (pisma Komisji i o Komisji): wybór źródeł*, Wrocław 1954, s. 298.

¹⁶ Por. M.G. Zieliński, *Rola cudzoziemek w procesie edukacji młodzieży w okresie stanisławowskim (1764-1795)*, [w:] *Rola i miejsce kobiet*, s. 102-108.

prywatnych, utrzymywanych i zazwyczaj prowadzonych przez Francuzki (kwestię pensji próbowały regulować m.in. wspomniane wcześniej *Ustawy KEN*¹⁷). Dziewczęta powszechnie miały nauczycielki obcego pochodzenia. Pomimo nacisku, jaki starano się położyć na dobre opanowanie ojczystego języka, w Rzeczypospolitej Obojga Narodów panowało silne przekonanie, że znajomość cudzoziemskich języków u kobiet stanowiła podstawę dobrego i starannego wychowania. Lotaryńczyk Hubert Vautrin (1742-1822) przebywający w Rzeczypospolitej w latach siedemdziesiątych XVIII wieku pisał:

Za bardzo zaniedbane uważa się wychowanie panny, która nie umie mówić przynajmniej po francusku. Dotyczy to zresztą jedynie zamożnych domów, toteż o pozostałych dziewczętach nie mówi się nigdy, że otrzymały wychowanie¹⁸.

Jednak zagraniczne guwernantki miały do zaoferowania więcej, niż tylko nauka języka obcego. Ich obecność w Polsce wiązała się z upowszechnieniem gry scenicznej i rozwojem zainteresowania życiem kulturalnym. Uczyły one swoje wychowanki literatury, haftu, a w szczególności na bardzo dobrym poziomie muzyki, śpiewu, czy tańca¹⁹. Ogłoszenia pojawiające się często w prasie warszawskiej wyraźnie pokazywały ofertę nauczycielek i nauczycieli obcego pochodzenia. W „Gazecie Warszawskiej” anonsował się

pewien jegomość, umiejący doskonale po niemiecku, po łacinie i nieco po polsku, przy tym gra na skrzypcach, fletrowersie i na bassetli, życzyłby sobie przystać do dzieci w charakterze guwernera²⁰.

Kolejne ogłoszenie donosi:

Pani Joanna Mayern, rodem z Monachium, przybyła przed tygodniem z Królewca do tutejszej stolicy, podejmuje się dawać lekcje na arfie dla tych, którzy już mają dobre początki...²¹.

Następny anons podaje:

Umiejący język francuski, niemiecki, łaciński, także doskonały w geografii, w graniu na instrumentach i w innych wielu sztukach wyćwiczony nadgłasza się publice, iż chciałby albo uczyć tego wszystkiego, albo służyć. Ktoby go sobie życzył, niech się uda do rozdającego gazety²².

¹⁷ Por. Tamże, s. 232-236; M. Mitera-Dobrowolska, *Zainteresowanie Komisji Edukacji Narodowej sprawą wychowania dziewcząt*, [w:] Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 173-189.

¹⁸ H. Vautrin, *Obserwator w Polsce*, [w:] *Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców*, oprac. W. Zawadzki, t. I, Warszawa 1963, s. 796.

¹⁹ M.G. Zieliński, *Rola cudzoziemek w procesie edukacji*, s. 103-104, 106.

²⁰ „Gazeta Warszawska”, 1797, nr 56, dodatek.

²¹ „Gazeta Warszawska”, 1786, nr 27, dodatek.

²² „Gazeta Warszawska”, 1787, nr 48, dodatek.

Prywatni nauczyciele muzyki XVIII wieku to bardzo osobliwi pedagodzy, o wielokierunkowych „specjalnościach” dydaktycznych, których liczba niekoniecznie była równoznaczna z posiadaną wiedzą czy umiejętnościami. Jednak wielu z nich ogłaszało się właśnie między innymi jako nauczyciele od muzyki.

O nauce muzyki w XVIII wieku w Rzeczypospolitej nie głoszonego dobrego zdania. Zaliczano ją do tak zwanych talentów przyjemnych, które służyły tylko błyszczeniu w towarzystwie czy po prostu zabawie. Z pewnością nie spełniały celów, jakie stawiali przed edukacją dziewczyn patriotyczni teoretycy wychowania. Sam książę Adam Czartoryski o edukacji muzycznej pisał tak:

Do czegoż (w powszechności mówiąc) większość matek zachęca najżywiej córki swoje i do czego przytrzymuje najbardziej? Do tańca, do muzyki, słowem: do nabycia owych talentów, które pospolicie pod nazwiskiem talentów przyjemnych chodzą. A jakim jest powód w tej mierze tak wielkiej ich troskliwości? Gdyby chciały wejrzeć w siebie i rzetelnie się przyznać znalazłoby się pewnie, że najczęściej chęć prowadzi je tylko do popisania się z córkami na balu lub na koncercie, chęć odbierania pochwał od przytomnych po wytańcowanym składnie przez córki czyli almandzie, czyli kozaku, po wyśpiewanej gładko ary, czyli wygranej sonacie, a częstokroć jeszcze miesza się do tego i nadzieja zagaszenia córek tych znowu osób, które im zawadzają lub też drobnych a niesprawiedliwych ich nienawistek są obiektem²³.

Czartoryski zauważał, że snobizm i powierzchowność społeczeństwa szlacheckiego przysłaniały inne, bardziej zasadnicze na ten czas cele. Postulował dla dziewcząt wychowanie narodowe i obywatelskie, którego pozbawiona była edukacja tradycyjna.

Z pewnością gra na instrumentach, śpiew, czy taniec przydawały się do błyszczenia na balach czy spotkaniach towarzyskich. Tego blichtru dziewczęta uczyły się już od dzieciństwa, kiedy w wieku 4 czy 5 lat rozpoczynały swoją zwyczajową edukację²⁴. Uczęszczały wtedy na bale, do których przygotowania wcale nie były takie błahe. Oprócz dzieci zapraszane były na nie również osoby dorosłe, a młodszym tak samo usługiwali służący, jak na balach dla dorosłych. Wystrojone dziewczynki tańczyły z całą powagą, naśladowując gesty, mimikę twarzy i ruchy osób dorosłych, szybko ucząc się sztuki występowania i błyszczenia. Wydarzenia te opisuje w swoich wspomnieniach Fryderyk Schulz (1762-1798), który przebywał w Rzeczypospolitej Obojga Narodów w latach 1791-1793:

Ubierają małe tancerki i tancerzy z takim zbytkiem, jak starsi stroić się zwykli. (...) Dzieci obchodzą się z sobą z galanterią, a dziewczęta szczególnie z zalotnością nie

²³ A. Czartoryski, *Drugi list Imć Pana Doświadczyńskiego*, s. 296.

²⁴ Por. W. Fiszerowa, *Dzieje moje własne i osób postronnych*, przekł. E. Raczyński, Warszawa 1998, s. 31; L. Dębicki, *Puławy (1762-1830). Monografia z życia towarzyskiego, politycznego i literackiego na podstawie archiwum ks. Czartoryskich w Krakowie*, t. 4, Lwów 1888, s. 285.

ustępującą starszym, która matkom oglądającym w córkach własną młodość łyzy pociechy z oczów wyciska. (...) Niecierpliwość, z jaką dzieci na powtórzenie tych balów czekają, niepokój, z jakim zapowiedzianych się dopominają, okazują dostatecznie, jak silnie ta zabawa czyni na nich wrażenie i jak ona pochłaniać je będzie, gdy uczucia wzmożą się i dojrzeją²⁵.

Bale dla dorosłych olśniewały tak samo jak bale dziecięce. Baron Karol Henryk von Heyking, pułkownik i dyplomata, przebywając w Rzeczypospolitej w II połowie XVIII wieku, brał udział w licznych i różnych spotkaniach towarzyskich. Pisał, że „nie było nic bardziej czarującego jak takie bale”²⁶. W prawdziwy zachwyt podczas tych wydarzeń (co wielokrotnie powtarzał) wprawiała szczególnie płeć piękna:

Kobiety polskie w ogóle wyróżniają się pięknnością i wdziękiem, wprawiając w zachwyt cudzoziemców. Wszystkie prawie mówią bardzo biegle po francusku i niemiecku, często również po angielsku i włosku, uprawiają muzykę, śpiew i malarstwo²⁷.

Talenty przyjemne, do których zaliczano właśnie muzykę, nie spełniały założeń pedagogów-reformatorów oświecenia, którzy uważali je wyłącznie za ozdobę kobiety. Jednak szlachta polska w tym czasie dość często obcowiała z muzyką. Na jej umuzykalnienie z pewnością miały wpływ elitarne bursy muzyczne coraz liczniejsze w II połowie XVIII wieku oraz kapele magnackie (ponad 60)²⁸. Muzyka była cały czas obecna w domach szlacheckich, a wzajemne wizyty stanowiły pretekst do miłego spędzenia czasu i wysłuchania gry na instrumentach czy śpiewu członków rodziny. W rodzinie Aloy odgrywała ona szczególną rolę. Jan Baptysta d’Aloy (zm. 1786)²⁹, pułkownik wojsk koronnych i konsyliarz wojenny, wraz z żoną Henryką Rakocy mieli dwie córki i dwóch synów. Obie córki pułkownika Anna i Ludwika słynęły z piękności i cieszyły się wielkim powodzeniem w Warszawie. Kiedy złożył im wizytę baron von Heyking, pierwszym widokiem jaki zastał była Anna siedząca przy klawesynie. Po przywitaniach i ogólnej konwersacji do instrumentu zasiadła Ludwika, która „po krótkiej przygrywce zaśpiewała wzruszającą i wzniosłą pieśń Hassego (...). Nigdy nie słyszałem tak niebiańskiej muzyki”³⁰. Okazało się jednak, że cała rodzina d’Aloy była uzdolniona muzycznie,

²⁵ F. Schulz, *Podróże Infantczyka z Rygi do Warszawy i po Polsce w latach 1791-1793*, [w:] *Polska stanisławowska*, t. II, s. 592.

²⁶ K.H. Heyking, *Wspomnienia z ostatnich lat Polski i Kurlandii (1752-1796)*, [w:] *Polska stanisławowska*, t. I, s. 62.

²⁷ Tamże, s. 62-63.

²⁸ H. Feicht, *Nowe spojrzenie na muzykę polską XVIII wieku*, „Z dziejów muzyki polskiej”, z. 7, Bydgoszcz 1964, s. 8.

²⁹ W. Konopczyński, *D’Aloy Jan Baptysta*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 1, Kraków 1935, s. 80-81.

³⁰ K.H. Heyking, *Wspomnienia z ostatnich lat Polski i Kurlandii*, s. 53.

gdyż dalej Heyking wspominał: „Rozprawialiśmy jeszcze nieco o muzyce, po czym bracia jej wzięli skrzypce i grali trio. Spędziwszy kilka rozkosznych godzin powróciłem do domu pełen nowych myśli i wrażeń”³¹. Kobiety śpiewające czy grające na instrumentach często mimochodem przewijają się we wspomnieniach gości z zagranicy. Słynny niemiecki uczony Jerzy Forester (1754-1794), pisał o towarzyskich odwiedzinach: „Po obiedzie nadeszła szambelanowa Bronikowska, która śpiewała i grała na fortepianie”³². Muzyka ze-wsząd otaczała wyższe warstwy, czy to w codziennych spotkaniach czy na dużych balach. Jak pisał Fryderyk Schulz: „wyższe klasy lubiły szczególnie muzykę, która część ich wychowania stanowiła”³³.

Już w Polsce doby Augusta II i Augusta III Wettynów najpowszechniejszą formą edukacji muzycznej wśród kobiet była gra na klawicymbale, pod kierunkiem nauczycieli sprowadzanych z zagranicy³⁴. Należy zaznaczyć jeszcze, że do późnych lat XVIII wieku w powszechnym użyciu był termin klawikord, obejmujący zarówno właściwie klawikordy, jak i fortepiany. Wynikało to zapewne z tego, że w języku niemieckim, gdzie powstawały pierwsze tego typu instrumenty, terminu *Klavier* używano na określenie każdego chordofonu klawiszowego³⁵. Nie wiemy, w jakim stopniu szlachta polska rozróżniała te instrumenty. Od II połowy XVIII wieku nauka obejmowała także grę na harfie³⁶ i należała do zasadniczych przedmiotów kobiecej edukacji³⁷. Rodzice poszukiwali zatem odpowiednich nauczycieli i zawierali umowy co do nauki muzycznej swoich pociech. Na przykład, Michał Weyssenhoff (1715-1789), podkomorzy królewski, podpisał 6 października 1786 roku kontrakt z nauczycielem muzyki Janem Cybulskim. Zastrzegął sobie przy tym, że chce, aby ten uczył nie tylko jego synów, ale także dwie córki na klawicymbale oraz harfie, wyznaczając mu przy tym pięćdziesiąt czerwonych złotych pensji na rok³⁸. Nauka gry nie była nigdy zaniedbywana, nawet w podróży. Katarzyna z Sosnowskich Platerowa (ok. 1748-1832), ekspisarzowa polna litewska, zabierając w podróż do Włoch swoją córkę Cecylię (1772-1858) zadbała o jej odpowiednią edukację. Przebywając w Rzymie, jednym ze współczesnych centrów nauki, kultury i sztuki europejskiej, znalazła odpowiedniego nauczyciela. Pan Lorenzo Pelli, kapelmistrz w kościele św. Andrzeja i autor

³¹ Tamże.

³² J. Forester, *Dziennik podróży po Polsce*, [w:] *Polska stanisławowska*, t. II, s. 65.

³³ F. Schulz, *Podróż Inflancką*, s. 508.

³⁴ J. Prosnak, *Polihymnia ucząca: wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, Warszawa 1976, s. 43.

³⁵ W. Kamiński, *Instrumenty muzyczne na ziemiach polskich*, Kraków 1971, s. 122.

³⁶ C. Sachs, *Historia instrumentów muzycznych*, przekł. S. Olędzki, Kraków 1989, s. 375.

³⁷ J. Prosnak, *Polihymnia ucząca*, s. 61.

³⁸ Litewskie Państwowe Archiwum Historyczne w Wilnie, zespół 1505, sygn. 224, *Kontrakt między Michałem Weyssenhoffem i nauczycielem muzyki Janem Cybulskim*.

sonat klawesynowych, miał dawać jej córce lekcje śpiewu i gry na klawesynie³⁹. Platerowa pilnowała edukacji muzycznej swojej córki także w dalszej podróży. Przebywając w Paryżu, zatrudniła nauczyciela gry na harfie. Cecylia doskonaliła się tam także w śpiewie i tańcu tak, że gdy wróciła do kraju otrzymywała same pochwały. „W istocie śpiewa i tańczy z prawdziwym wdziękiem, jakiego nabyła świeżo w Paryżu”⁴⁰ – relacjonowała matce, Ludwice z Poniatowskich Zamoyskiej (1728-1797), w liście z 17 marca 1787 roku, Urszula Mniszchowa (1750-1806)⁴¹. Barbara z Duninów Sanguszkowa (1718-1791), marszałkowa litewska⁴², dama czasów saskich jak i stanisławowskich, również uważała, że muzyka jest niezbędnym elementem edukacji jej córek: Anny, Krystyny i Kunegundy. Wszystkie pobierały lekcje gry na klawesynie i skrzypcach. Podobnie było z jej wnuczką Marianną, która w czasie wizyt u księżnej Barbary nie tylko uczyła się grać, ale także sama komponowała tańce polskie, wykonywane później przez muzyków babki⁴³.

Jednak dla wielu młodych arystokratek nauka muzyki nie była przyjemnością. Nieprzykładanie się do lekcji i ćwiczeń surowo karano. Zofia z Czarotoryskich Zamoyska (1778-1837), najmłodsza córka Adama Kazimierza Czarotoryskiego i Izabeli z Flemingów (1746-1835) pisała: „Miałam dobrego metra od fortepianu, który mnie bił czasem, a ja bardzo płakałam, ale uczył dobrze i byłabym dobrą muzyczką, gdybym była zawczasu nie zaniedbała tego talentu”⁴⁴. Nieprzyjemne wspomnienia związane z nauką gry miała również Henrieta z Działyńskich Błędowska (1794-po 1860), którą uczył pan Gabel – rzadko zadowolony z jej postępów. Za nieprzykładanie się do lekcji Henriecie często karano różgą⁴⁵.

Pomimo różnych doświadczeń z nauką muzyki, polskich szlachcianek zasiadających przy instrumentach było dość dużo. Księżna Helena z Przeździeckich Radziwiłłowa (1753-1821)⁴⁶ zabawiała swoich gości śpiewem i grą

³⁹ K. z Sosnowskich Platerowa, *Moja podróż do Włoch. Dziennik z lat 1785-1786*, wstęp i oprac. M.E. Kowalczyk, przekł. z franc. A. Pikor-Półtorak, Łomianki 2013, s. 135.

⁴⁰ Cyt. za: M.E. Kowalczyk, *Wstęp*, [w:] K. z Sosnowskich Platerowa, *Moja podróż do Włoch*, s. 46.

⁴¹ H. Wereszycka, *Mniszchowa z Zamoyskich 1. v. Potocka Urszula*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 21, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 457-458.

⁴² E. Aleksandrowska, *Sanguszkowa z Duninów Barbara*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 34, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992-1993, s. 517-521.

⁴³ A. Jakuboszczak, *Sarmacka dama. Barbara Sanguszkowa (1718-1791) i jej salon towarzyski*, Poznań 2008, s. 194.

⁴⁴ *Kufer Kasyldy, czyli wspomnienia z lat dziewiętych*, Wyboru z pamiętników XVIII-XIX w. dokonały D. Stępniewska, B. Walczyna, Warszawa 1974, s. 20.

⁴⁵ H. z Działyńskich Błędowska, *Pamiętka przeszłości. Wspomnienia z lat 1794-1832*, oprac. K. Kostenicz, Z. Makowiecka, Warszawa 1960, s. 37.

⁴⁶ A. Ryszkiewicz, *Radziwiłłowa z Przeździeckich Helena*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 30, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987, s. 390-392.

na harfie⁴⁷. W Białymstoku podczas spotkań towarzyskich grała na klawikordzie Izabela z Potockich Branicka (1730-1808)⁴⁸. Z inwentarza pałacu w Laszках, sporządzonego po śmierci kasztelana krakowskiego, Józefa Mniszcha (1670-1747)⁴⁹ wynika, że znajdowały się tam klawicymbał i klawikord. Zatem, możemy przypuszczać, że grały na nich córki właściciela pałacu: Teresa, Elżbieta i Ludwika oraz jego żona Konstancja z Tarłów⁵⁰. Talentami muzycznymi mogła poszczycić się Izabela z Flemmingów Czartoryska (1746-1835). Malarz i grafik Giuseppe Marchi wykonał nawet portret księżnej siedzącej przy klawikordzie z nutami w rękach. Natomiast, portret z nutami Izabeli z Lubomirskich Potockiej utrwalił Pompeo Battoni⁵¹. Również Christian Gottlieb Geissler w 1791 roku wykonał rysunek ołówkiem, na którym przedstawił scenę muzykowania. Przy klawikordzie zasiada księżna Izabela z Czartoryskich Lubomirska, jej wychowanek Henryk Lubomirski (1777-1850)⁵² gra na harfie, jeden z francuskich arystokratów – na flecie, drugi zaś trzyma nuty. Całemu towarzystwu asystuje pies⁵³. Księżna Izabela mogła też poszczycić się swoją córką Julią, która grą na klawicymbale popisywała się w Puławach przed królem⁵⁴. Nieodłącznym towarzyszem gry na instrumentach był śpiew. Rzadko kiedy wspomniano o nim oddzielnie. Szczególnie zachwycano się głosem wojewodziny wileńskiej, Heleny z Przeździeckich Radziwiłłowej, która podobno umiała „poruszać śpiewem kamienie”⁵⁵.

Oprócz gry na instrumentach młodzież żeńska prawdopodobnie zapoznawała się z podstawowymi elementami teorii muzyki. Niestety, nie zachował się z tego okresu prawie żaden zapis ćwiczeń teoretycznych, oprócz *Katechizmu muzycznego* z 1750 roku pochodzącego z sandomierskiego konwentu benedyktynek⁵⁶. Klasztor ten był jednym z ośrodków muzycznych, gdzie kilka kolejnych generacji zakonnic angażowało się w działalność kapeli wokально-instrumentalnej, kultywując tym samym muzykę profesjonalną⁵⁷.

⁴⁷ E. A. von Lehnendorff, *Dzienniki*, [w:] *Polska stanisławowska*, t. II, s. 34.

⁴⁸ W. Konopczyński, *Branicka Izabela*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 2, Kraków 1936, s. 396-397.

⁴⁹ H. Perzanowska, *Mniszech Józef*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 21, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 474-478.

⁵⁰ K. Stasiewicz, *Kobiece przyjemności w XVIII wieku*, [w:] *Przyjemność w kulturze epoki rozumu*, red. T. Kostkiewiczowa, Warszawa 2011, s. 131.

⁵¹ M.E. Kowalczyk, *Zagraniczne podróże Polek w epoce oświecenia*, Łomianki 2019, s. 340.

⁵² M. Tyrowicz, *Lubomirski Henryk*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 18, Wrocław – Warszawa – Kraków 1973, s. 9-11.

⁵³ M.E. Kowalczyk, *Zagraniczne podróże Polek*, s. 347.

⁵⁴ K. Stasiewicz, *Kobiece przyjemności*, s. 131.

⁵⁵ Cyt. za: S. Wasylewski, *Portrety pań wytwornych*, Warszawa 2011, s. 33.

⁵⁶ J. Prosnak, *Polihymnia ucząca*, s. 42.

⁵⁷ M. Walter-Mazur, *Panny z okładek. Zakonnice aktywne muzycznie w klasztorach benedyktynek w XVIII wieku*, *Śląski Kwartalnik Naukowy*, 2013, 3(33), s. 62.

Jeden z wykładów Marianny Moszyńskiej (ur. ok. 1715), córki cześnika urzędowskiego Stanisława⁵⁸, zawarty w *Katechizmie: Principia albo początki należące uczącemu się śpiewania figuralu* objaśniał zagadnienia systemu solmizacyjnego, klucze, takty, wartości nut i tym podobne⁵⁹. Warto podkreślić, że do sandomierskiego klasztoru trafiały dziewczęta z pewnym przygotowaniem muzycznym. Były to córki muzyków lub dziewczęta z rodzin szczytających się herbem i urzędami w Rzeczypospolitej, które umieszczały córki w klasztorach wpłacając odpowiedni dla stanu posąg⁶⁰.

Wydaje się, że nauka gry i śpiewu służyła w większości rozrywce salonowej. Dziewczęta uczyły się grać i muzykować na tyle, by móc mile spędzać czas w towarzystwie. Nie szczególnie skupiano się na rozwoju ich talentów. Wspominał o tym Fryderyk Schulz:

Wiele miłych głosów znaleźć było można wśród pań i panów (...). Ale nadzwyczajnego nic sobie nie przypominam, może z tego powodu, że polski charakter zanadto jest płochy, a życie ich nadto rozerwane, by mogli czas i cierpliwość znaleźć na wykształcenie jakiegokolwiek talentu. Umiano tylko osobliwym wdziękiem i lekkością podnieść wrodzony talent, któremu prawie zawsze towarzyszyła figura piękna i od natury dany dar podobania się⁶¹.

Na potwierdzenie zdania, jak zachwycający potrafił być to widok, Schulz pisał o Helenie z Przeździeckich Radziwiłłowej i jej dzieciach:

Tak na przykład nie można sobie wystawić nic piękniejszego nad obraz księżnej Radziwiłłowej z czworgiem swych dzieci przy muzyce. Księżna była jeszcze wcale piękna, a twarz wiele słodczy i czułości w rysach miała. Dwaj jej synowie, młodzi wykształceni kawalerowie, córka, księżniczka Krystyna szesnastoletnia, księżniczka Aniela czternaście lat mająca – obie, każda w swoim rodzaju, zachwycające, zajmowały się z upodobaniem muzyką pod przewodnictwem zachęcającej je do tego matki. Wielce było przyjemnym słuchać tercetów, które księżna z dwoma synami swymi, to z córkami wykonywała, a milej jeszcze napawać widokiem tej miłości macierzyńskiej i dziecięcej, która w Warszawie wcale pospolitą nie była. W towarzystwach, w których ta matka znajdowała się i słyszeć dawała, nie zbywało na serach męskich, na których głos jej szczególnie, większe niż na pospolitych słuchaczach, wywierał wrażenie⁶².

Ten idylliczny obraz z pewnością zachwycał wszystkich, a zwłaszcza mężczyzn. To już kolejny przykład pokazujący, w jaki zachwyt wpadali panowie, widząc piękne, muzykujące kobiety.

⁵⁸ Tamże, s. 58.

⁵⁹ J. Prosnak, *Polihymnia ucząca*, s. 43-45.

⁶⁰ M. Walter-Mazur, *Panny z okładek*, s. 58.

⁶¹ F. Schulz, *Podróż Inflantczyka*, s. 508.

⁶² Tamże, s. 509.

Na kolejnych stronach swoich wspomnień o stolicy Rzeczypospolitej Schulz nadal odnosił się do tego, że wśród Polaków nie było większego zainteresowania muzyką, która pozwoliłaby na wykształcenie prawdziwych wirtuozów.

Upodobanie w muzyce jest w Warszawie powszechne, zwłaszcza w wyższych stanach i bliskich im kołach, więcej wszakże u kobiet niż między mężczyznami. (...) Chociaż muzykę lubią bardzo, brak znajomości jej głębszej najwykształcenijszym i prawdziwego zamilowania. To, co się w towarzystwie śpiewa i po czym tańcować można, najwięcej do smaku polskiego przypada. Wirtuozi, którzy tu czasem przybywają, muszą o tym wiedzieć, inaczej by nie potrafili zapewnić tu sobie dobrego przyjęcia. Słyszałem tu w ciągu lat 1791 i 1792 wielu z nich, którzy gdzie indziej nie znaleźli współczucia, tu zaś słuchano ich bardzo łaskawie, a nawet przyklaskiwano⁶³.

Jak się okazuje, Polacy nie mieli dużych wymagań jeśli chodziło o ich gust muzyczny. Chętnie słuchali różnej jakości muzyki, ale nie oznaczało to, że nie zapraszali prawdziwych mistrzów i wirtuozów. Bardzo popularne w tym czasie były koncerty Eleonory Zernitz (ur. Deeling), która zachwycała swoich słuchaczy wirtuozerią fortepianu:

trudno chyba gruntowniej, niż to ona zrobiła, przeniknąć tajniki muzyki, z większym geniuszem zgłębić i zastosować w praktyce różne kunsztowne chwytły i kompozycyjne, w wykonaniu przejawiać więcej wyrazu, lekkości, blasku i siły, słowem – z większą precyzją wydobyć z fortepianu wszystko, na co ten instrument stać⁶⁴.

Natomiast, polskie szlachcianki swoją grą nie wyróżniały się ponad przeciętność. Wyjątkiem była Maria Szymanowska, z domu Wołowska (1789-1831), jedna z pierwszych profesjonalnych pianistek w Europie, która komponowała także liczne utwory wokalne i fortepianowe, chociaż nigdy nie odebrała lekcji kompozycji. Maria otrzymała staranne wykształcenie, jak każda dziewczyna z dobrego domu w tym czasie; uczyła się języka francuskiego, czytała umoralniające książki, oraz grała na instrumencie. Swoje lekcje gry na fortepianie dziewczyna rozpoczęła w wieku 8 lat. Pod kierunkiem pierwszego nauczyciela przez dwa lata robiła takie postępy, że ten polecił jej rodzicom, by powierzyli jej naukę pianinie Tomaszowi Gremmowi. Lekcje z nim trwały około czterech lat i to prawdopodobnie od niego Marynia – jak ją pieszczotliwie nazywano w domu – przejęła pewne kompozytorskie nawyki⁶⁵. W późniejszym czasie kształciła się już samodzielnie. Warto też zauważyć, że salon jej rodziców, Franciszka Wołowskiego i Barbary z Lanckorońskich, nigdy nie był pusty. Bywało tutaj wielu muzyków, którzy występowali dla Wołowskich

⁶³ Tamże, s. 618.

⁶⁴ J. Bernoulli, *Podróż po Polsce 1778*, [w:] *Polska stanisławowska*, t. I, s. 369-369.

⁶⁵ I. Bełza, *Maria Szymanowska*, Kraków 1987, s. 15-16, 25.

lub mieli okazję słuchać gry Marii i się nią zachwycić⁶⁶. W każdym warszawskim salonie, w tym i u Wołowskich, wykonywane były popularne w tym czasie polonezy Michała Kleofasa Ogińskiego (1765-1833)⁶⁷ czy utwory Józefa Elsnera (1769-1854), wybitnego działacza muzyki polskiej i słynnego pedagoga⁶⁸. Marynia dużo uczyła się z ich dzieł, a jej pierwsze utwory zdradzały związek z twórczymi poszukiwaniami kompozytorów polskich⁶⁹. Dalszy rozwój muzyczny pani Szymanowskiej wychodzi już poza rozważania epoki oświecenia, jednak początki jej edukacji muzycznej mogą nam obrazować wychowanie muzyczne tych czasów. Marii nie starczało tylko muzykowanie salonowe; dążyła do tego by stać się muzykiem zawodowym⁷⁰. Upartość, cierpliwość w ćwiczeniach i analizie utworów oraz miłość do muzyki pomagały jej w dążeniu do celów. Trzeba również podkreślić, że miała ona dość ułatwione zadanie, gdyż wychowywała się w rodzinie bardzo muzycznej, która śledziła pilnie nowinki w tej dziedzinie. Nie w każdej rodzinie szlacheckiej panowało tak silne przywiązanie do tej sfery życia.

W XVIII wieku edukację muzyczną rozumiano nie tylko jako naukę śpiewu czy gry na instrumencie, ale także jako naukę tańca. Już w *Ustawach szkolnych* pijara i reformatora szkolnego czasów saskich Stanisława Konarskiego (1700-1773)⁷¹ pisano, kiedy takie lekcje powinny się odbywać. Sam zresztą Konarski, wprowadzając swoje pedagogiczno-dydaktyczne *novum*, odnosił się do wskazań filozofa i pedagoga ateńskiego Platona, który aprobował taniec o walorach estetycznych i artystycznych, kształcący zarówno duszę i ciało. Uważał go za doniosły czynnik o znaczeniu wychowawczym⁷². Toteż, od najmłodszych lat każda szlachcianka uczyła się kroków oraz rytmu. Zofia z Czartoryskich Zamoyska z przyjemnością wspominała zajęcia z metrem tańca:

Te lekcje bawiły mnie bardzo, a ponieważ dobrze tańczyłam i bardzo mnie z tego chwalono, rozbudziło się we mnie zanadto wielkie umiłowanie tańca, jakby rzeczy ważnej⁷³.

Matka Zofii, Izabela z Flemingów Czartoryska, mogła się chwalić tańcem obu córek przy różnych spotkaniach towarzyskich:

⁶⁶ Tamże, s. 27.

⁶⁷ Z. Libiszowska, A. Nowak-Romanowicz, *Ogiński Michał*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 23, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978, s. 630-636.

⁶⁸ Z. Jachimecki, *Elsner Józef*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 6, Kraków 1948, s. 235-237.

⁶⁹ I. Bełza, *Maria Szymanowska*, s. 17, 20.

⁷⁰ Tamże, s. 27.

⁷¹ J. Michalski, *Konarski Hieronim*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 13, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967-1968, s. 471-477.

⁷² J. Prosnak, *Polihymnia ucząca*, s. 36.

⁷³ *Kufer Kasyldy, czyli wspomnienia z lat dziewczęcych*, s. 20.

powróciliśmy do domu, gdzie dwie najstarsze córki księżnej, z najbardziej elegancką prostotą ubrane w greckie szaty, otańczyły polski i kozacki taniec: pierwszy z wdziękiem i powagą, drugi z życiem i humorem⁷⁴.

Także Barbara Sanguszkowa zdawała sobie sprawę, że dziewczynki trzeba przygotować do bywania w towarzystwie i podejmowała starania w poszukiwaniu odpowiedniego nauczyciela tańca. Początkowo planowano go sprowadzić z Paryża, gdyż to miasto wydawało się do tego najodpowiedniejsze. Jednak z czasem okazało się, że sprowadzenie takiego nauczyciela było zbyt kosztowne. Barbara w końcu znalazła metra tańca, którego nazwiska niestety nie znamy. Wiemy natomiast, że nie przypadł on do gustu uczniom przez swoje dziwne maniere, toteż księżna zawarła w 1751 roku umowę z nowym nauczycielem, Monsieur Durandem. Umowa między nimi zakładała, że będzie udzielał lekcji wszystkim jej dzieciom, zarówno chłopcom jak i dziewczętom, godzinę rano i godzinę po południu. W zamian metr oczekiwał zapewnienia mu mieszkania, wyżywienia i 80 dukatów za dawane lekcje. Zastrzegął sobie również, że będzie mógł mieć innych uczniów. Ostatecznie Durand otrzymywał za swoją pracę 150 dukatów, ale oprócz lekcji tańca udzielał również lekcji śpiewu⁷⁵.

Dominującym i najbardziej reprezentacyjnym tańcem polskim w tym czasie był polonez, nazywany po prostu „tańcem polskim” lub nawet „tańcem”. Był jedyny, w którym szlachta mogła w całej okazałości wystąpić w bogatych i ozdobnych strojach. Wszystkie inne tańce polskie, nawet zagraniczne, były w Polsce tańcami drugorzędnymi⁷⁶, ale nie odmawiano zabawy przy każdym z nich.

Taniec, dusza polskich zabaw, nigdzie może na świecie z większym wdziękiem, lekkością, z większą namiętnością i przejęciem nie był wykonywanym. Szczególnie piękne dwa narodowe tańce, polski i mazur, oba zupełnie od siebie charakterem różne, ale mogące być do najwyższej doskonałości sztuką i wdziękiem postaci doprowadzone⁷⁷.

W epoce oświecenia muzykują wszystkie szlachcianki należące do różnych pokoleń. Każda kobieta z wyższych sfer mogła podejść do instrumentu, wyciągnąć nuty i zaśpiewać dla umilenia czasu spędzanego w towarzystwie. Płeć piękna umiała także bawić się na balach czy mniejszych przyjęciach oraz dobrze tańczyć, z odpowiednią postawą i krokami dostosowanymi do różnych rodzajów tańców. Jednakże, aby osiąść takie umiejętności, musiały zostać odpowiednio wychowane. Rodzice dbali, żeby ich pociechy miały

⁷⁴ W. Coxe, *Podróż po Polsce 1778*, [w:] *Polska stanisławowska*, t. I, s. 662-664.

⁷⁵ A. Jakuboszczak, *Sarmacka dama*, s. 75-76.

⁷⁶ K. Hławiczka, *Z dziejów poloneza*, „Z dziejów muzyki polskiej”, z. 7, Bydgoszcz 1964, s. 38.

⁷⁷ F. Schulz, *Podróże Infantczyka*, s. 509.

stosownych nauczycieli, którzy mogliby im przekazać wiedzę muzyczną. Zatem, okazuje się, że zwyczajową edukacją, oprócz pisania, czytania, historii i innych, była nauka gry, śpiewu, czy tańca nie tylko w Polsce, ale i w Europie. Pomimo tego, ówczesni polscy teoretycy wychowania nie wspominali o niej, lub słowa „nauka muzyki” padały mimochodem przy innych wymienionych przedmiotach przeznaczonych dla nauki dziewcząt. Spotykamy się nawet z negatywną opinią o edukacji muzycznej, która miała budzić w nich próżność. Nie było to mile widziane, kiedy kraj potrzebował świadomych obywateli-patriotów.

Pomimo różnych zdań odnośnie nauczania muzyki, była ona stale obecna w życiu polskiej szlachty czasów oświecenia. Służyła między innymi przyjemnemu spędzaniu czasu czy wspólnej zabawie. Z pewnością także widok wystrojonej damy zasiadającej przy instrumencie czy śpiewającej mógł wprawić w zachwyt. Szlachcianki w towarzystwie po prostu błyszczały nie tylko z uwagi na wygląd, ale właśnie z powodu umiejętności muzycznych. Wydaje się, że taki był sens tej edukacji: brylować w towarzystwie, oczarowywać gości i olśniewać tak zwanymi talentami przyjemnymi. Przecież wszystkie te zabiegi i starania o jak najlepsze wychowanie i wykształcenie miały jeden cel: wydanie panny odpowiednio za mąż. Kobieta z takimi umiejętnościami muzycznymi mogła śmiało wkraczać w towarzystwo i podbijać męskie serca w poszukiwaniu dobrego i majątnego męża.

BIBLIOGRAFIA

Źródła rękopiśmienne

Litewskie Państwowe Archiwum Historyczne w Wilnie, zespół 1505, sygn. 224, *Kontrakt między Michałem Weyssenhoffem i nauczycielem muzyki Janem Cybulskim*.

Źródła drukowane

Aleksandrowska E., *Piramowicz Grzegorz Wincenty*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 26, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1981.

Aleksandrowska E., *Sanguszkowa z Duninów Barbara*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 34, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992-1993.

Bernoulli J., *Podróż po Polsce 1778*, [w:] *Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców*, oprac. W. Zawadzki, t. I, Warszawa 1963.

Bieliński F., *Sposób edukacji w XV listach opisany, które do Komisji Edukacji Narodowej od bezimiennego autora były przesyłane R. P. 1775*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973.

Błędowska H. z Działyńskich, *Pamiętka przeszłości. Wspomnienia z lat 1794-1832*, oprac. K. Kostenicz, Z. Makowiecka, Warszawa 1960.

- Coxe W., *Podróż po Polsce 1778*, [w:] *Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców*, oprac. W. Zawadzki, t. I, Warszawa 1963.
- Czartoryski A., *Drugi list Imć Pana Doświadczyńskiego do przyjaciela swego względem edukacji córek* [w:] S. Tync, *Komisja Edukacji Narodowej: (pisma Komisji i o Komisji): wybór źródeł*, Wrocław 1954.
- Feicht H., *Nowe spojrzenie na muzykę polską XVIII wieku*, „Z dziejów muzyki polskiej”, z. 7, Bydgoszcz 1964.
- Fiszerowa W., *Dzieje moje własne i osób postronnych*, przekł. E. Raczyński, Warszawa 1998.
- Forester J., *Dziennik podróży po Polsce*, [w:] *Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców*, oprac. W. Zawadzki, t. II, Warszawa 1963.
- „Gazeta Warszawska”, 1786, nr 27, dodatek.
- „Gazeta Warszawska”, 1787, nr 48, dodatek.
- „Gazeta Warszawska”, 1797, nr 56, dodatek.
- Heyking K.H., *Wspomnienia z ostatnich lat Polski i Kurlandii (1752-1796)*, [w:] *Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców*, oprac. W. Zawadzki, t. I, Warszawa 1963.
- Jachimecki Z., *Elsner Józef*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 6, Kraków 1948.
- Konopczyński W., *D'Aloy Jan Baptysta*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 1, Kraków 1935.
- Konopczyński W., *Branicka Izabela*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 2, Kraków 1936.
- Kufer Kasyldy, *czyli wspomnienia z lat dziewczęcych*, Wyboru z pamiętników XVIII-XIX w. dokonały D. Stępniewska, B. Walczyńska, Warszawa 1974.
- Lehndorff E.A., *Dzienniki*, [w:] *Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców*, oprac. W. Zawadzki, t. II, Warszawa 1963.
- Libiszowska Z., Nowak-Romanowicz A., Ogiński Michał, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 23, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978.
- Michalski J., *Konarski Hieronim*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 13, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967-1968.
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafjalnych i sposoby ich dopełnienia*, oprac. W. Osterloff, Łódź 1919.
- Prokopowicz A.M., *Sposób nowy, najłatwiejszy, pisanie i czytania razem dla panienek, z przypisami dla nauczycielek*, Kraków 1790.
- Platerowa K. z Sosnowskich, *Moja podróż do Włoch. Dziennik z lat 1785-1786*, wstęp i oprac. M.E. Kowalczyk, przekł. z franc. A. Pikor-Półtorak, Łomianki 2013.
- Perzanowska H., *Mniszech Józef*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 21, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- Rousseau J.J., *Emil czyli o wychowaniu*, wstęp i oprac. J. Legowicz, t. I, Wrocław 1955.
- Ryszkiewicz A., *Radziwiłłowa z Przeździeckich Helena*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 30, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987.
- Schulz F., *Podróże Inflanctyka z Rygi do Warszawy i po Polsce w latach 1791-1793*, [w:] *Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców*, oprac. W. Zawadzki, t. II, Warszawa 1963.
- Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przypisane w Warszawie roku 1783*, wstęp J. Lubczyński, Lwów 1930.
- Vautrin H., *Obserwator w Polsce*, [w:] *Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców*, oprac. W. Zawadzki, t. I, Warszawa 1963.
- Waniczkówna H., *Czartoryski Adam Kazimierz*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 4, Kraków 1938.
- Wereszycka H., *Mniszchowa z Zamoyskich 1. v. Potocka Urszula*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 21, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- Wolff A., Budka W., *Bieliński Franciszek*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 2, Kraków 1936.
- „Zbiór Wiadomości Tygodniowych”, 1784, nr 10.

Literatura

- Bełza I., *Maria Szymanowska*, Kraków 1987.
- Bogucka M., *Białogłowa w dawnej Polsce. Kobieta w społeczeństwie polskim XVI-XVIII wieku na tle porównawczym*, Warszawa 1998.
- Dębicki L., *Puławy (1762-1830). Monografia z życia towarzyskiego, politycznego i literackiego na podstawie archiwum ks. Czartoryskich w Krakowie*, t. 4, Lwów 1888.
- Hławiczka K., *Z dziejów poloneza, „Z dziejów muzyki polskiej”*, z. 7, Bydgoszcz 1964.
- Jakuboszczak A., *Sarmacka dama. Barbara Sanguszkowa (1718-1791) i jej salon towarzyski*, Poznań 2008.
- Kamiński W., *Instrumenty muzyczne na ziemiach polskich*, Kraków 1971.
- Kowalczyk M.E., *Zagraniczne podróże Polek w epoce oświecenia*, Łomianki 2019.
- Libera Z., *Problemy polskiego Oświecenia. Kultura i styl*, Warszawa 1969.
- Mitera-Dobrowolska M., *Zainteresowanie Komisji Edukacji Narodowej sprawą wychowania dziewcząt*, [w:] Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973.
- Mrozowska K., *Rozwój koncepcji pedagogicznych w XVIII w.*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973.
- Prosnak J., *Polihymnia ucząca: wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, Warszawa 1976.
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.
- Stetkiewiczówna W., *System wychowania kobiet według KEN*, *Przegląd Pedagogiczny*, 1924, z. IV.
- Sachs C., *Historia instrumentów muzycznych*, przekł. S. Olędzki, Kraków 1989.
- Stasiewicz K., *Kobiece przyjemności w XVIII wieku*, [w:] *Przyjemność w kulturze epoki rozumu*, red. T. Kostkiewiczowa, Warszawa 2011.
- Walter-Mazur M., *Panny z okładek. Zakonnice aktywne muzycznie w klasztorach benedyktynek w XVIII wieku*, *Śląski Kwartalnik Naukowy*, 2013, 3(33).
- Wasylewski S., *Portrety pań wytwornych*, Warszawa 2011.
- Wolińska E., *Rola zajęć umuzykalniających w rozwoju dziecka*, *Konteksty Pedagogiczne*, 2017, 1(8).
- Zieliński M.G., *Rola cudzoziemek w procesie edukacji młodzieży w okresie stanisławowskim (1764-1795)*, [w:] *Rola i miejsce kobiet w edukacja i kulturze polskiej*, t. 1, red. W. Jamrozek, D. Żołędź-Strzelczyk, Poznań 1998.
- Żołędź-Strzelczyk D., *„Jako rządzić mają rodzice córki swe”. Poglądy na wychowanie kobiet w XVI-XVIII w.*, [w:] *Rola i miejsce kobiet w edukacja i kulturze polskiej*, t. 1, red. W. Jamrozek, D. Żołędź-Strzelczyk, Poznań 1998.
- Żołędź-Strzelczyk D., *Antoniego Maksymiliana Prokopowicza sposób nowy najłatwiejszy pisanie i czytania razem dla panienek z przypisami dla nauczycielek – pierwszy polski podręcznik edukacji elementarnej dla dziewcząt*, *Kwartalnik Historii Kultury Materialnej*, 2014, 62, 4.

VIOLETTA PRUSIŃSKA
ORCID 0000-0002-1213-9363

JAN STRUGAREK
ORCID 0000-0002-5563-8904

JAKUB WIECZOREK
ORCID 0000-0003-1576-6503

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

WYKORZYSTANIE GIER KOMPUTEROWYCH Z CZUJNIKIEM RUCHU TYPU KINECT W ĆWICZENIACH KORYGUJĄCYCH WADY POSTAWY

ABSTRACT. Prusińska Violetta, Strugarek Jan, Wieczorek Jakub, *Wykorzystanie gier komputerowych z czujnikiem ruchu typu Kinect w ćwiczeniach korygujących wady postawy* [The Use of Computer Games with a Kinect Type Motion Sensor in Exercises Correcting Posture Defects]. Studia Edukacyjne nr 60, 2021, Poznań 2021, pp. 279-292. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.60.15

The development of science and technology brings about many advantages for human beings, yet it also creates a risk for their health and correct growth, including problems with right posture among children. The fast pace of life, an increasing number of tasks in- and outside of school, lack of physical activity, bad dietary habits and permanent compression of vertebrae are the main factors responsible for posture problems among child and teenager groups. The ages between 7 and 10 seem to be a critical period for forming the body position and it is connected with changing children's daily learning routine (from free and loose activity to a few-hour sitting position at school). In effect, about 60% of children suffer from postural problems. This percentage has a rising tendency as such problems increase with age. The prevention and treatment of consequent disorders is based e.g. on physical exercise during corrective gymnastic classes, where a number of new technology solutions to improve standard and quality of such classes are used, e.g. motion sensors (Microsoft Kinect). This article connects corrective exercises with motion-control-based computer games. This approach uses the natural interest of children for interactive games to improve their engagement in corrective exercises. This new form of health-related activity packed in a "computer driven case" is a real chance to make corrective exercises more children-friendly and thus to stimulate children's motivation to actively participate in them.

Key words: faulty posture, posture correction, interactive motion games, Kinect motion sensors

Prawidłowa postawa ciała jest bez wątpienia jednym z najważniejszych elementów, zapewniających właściwe funkcjonowanie organizmu człowieka. Według jednej z definicji, jest „...wskaźnikiem mechanicznej wydolności zmysłu kinetycznego, równowagi mięśniowej i koordynacji nerwowo-mięśniowej”¹. Przez całe życie człowiek podlega działaniu czynników mogących zaburzyć jego sylwetkę, do których zalicza się między innymi nieprawidłowe napięcie mięśniowe, otyłość i nadwagę, wykonywaną pracę fizyczną, złe ułożenie ciała podczas snu i wypoczynku, jak również podleganie oddziaływaniu nadmiernych sił zewnętrznych. Należy jednak pamiętać, że postawa ciała kształtuje się głównie w początkowych latach życia człowieka. U dzieci i młodzieży układ szkieletowy oraz mięśniowy jest bardziej plastyczny i podatny na czynniki zaburzające prawidłowy rozwój, niż ma to miejsce u dorosłych. Z tej przyczyny nieprawidłowa postawa ciała stanowi problem zdrowotny, szczególnie istotny dla młodych osobników. Zdiagnozowane wady postawy u dzieci w wieku 7 - 15 lat stanowią od 65%² do ponad 90%³ ogółu badanych populacji.

Środowiska medyczne i pokrewne poszukują w związku z tym nowych rozwiązań i sposobów, mających na celu zapobieganie pojawieniu się wad postawy, a także ich korekcji w sytuacji kiedy wady te faktycznie zaistnieją. Wraz z szybko postępującym w ostatnich dziesięcioleciach rozwojem cywilizacyjnym i technicznym podejmowane są próby wykorzystania nowych zdobyczy technologicznych do leczenia rozmaitych schorzeń i urazów. Podobnie wzbogaca się nowymi technologiami terapię wad postawy – na przykład poprzez wykorzystanie komputerowej diagnostyki postawy ciała, wielowymiarowe obrazowanie zmienionych odcinków ciała (m.in. metodą Mora4D), wykorzystanie nowoczesnych czujników do kontroli odchyśleń somatycznych i tym podobnych.

Doceniając rolę nowoczesnych rozwiązań technicznych w obszarze poprawy stanu zdrowia człowieka, a także uwzględniając istotny problem wad postawy wśród dzieci i młodzieży, podjęte działania koncentrowały się na próbie wzbogacenia terapii wad postawy nowymi zdobyczami technologicznymi.

Cel badań, hipotezy i procedury badawcze

Przeprowadzone w ostatnich latach badania jednoznacznie dowodzą, że korzystanie z komputera wymienia się jako czynność, której dzieci i młodzież

¹ A. Zwierzchowska, K. Gawlik, *Korektywa dzieci i młodzieży z dysfunkcjami wzroku lub słuchu*, Katowice 2006, s. 71.

² W. Hagner, D. Bąk, M. Hagner-Derengowska, *Changes in body posture in children between the 10th and 13th years of age*, Pol. Ann. Med., 2011, 18, 1, s. 76-81.

³ R. Janiszewska i wsp., *Nieprawidłowości postawy ciała u dzieci 6-12-letnich – uczniów szkół podstawowych z Radomia – badania pilotażowe*, Probl. Hig. Epidemiol., 2009, 90(3), s. 342-346.

poświęcają bardzo dużą część wolnego czasu. Wskazuje się przy tym na gry komputerowe, stanowiące jedną z najbardziej ulubionych postaci rozrywki w tej grupie wiekowej⁴. Podstawowym założeniem projektu był fakt coraz większej popularności gier wykorzystujących różne rodzaje czujników ruchu, w tym czujnika Kinect – produktu firmy Microsoft. Warto zaznaczyć, że czujnik ten z powodzeniem wykorzystywany jest w badaniach nad dokładnością czasową i przestrzenną ruchów osób z różnymi schorzeniami⁵.

Jako główny cel badawczy projektu przyjęto zatem określenie, czy czujnik ruchu typu Kinect można wykorzystać w procesie korekcji wad postawy u dzieci i młodzieży. Dodatkowym celem było stwierdzenie, czy ćwiczenia z udziałem czujnika Kinect są dla uczniów dodatkową, bezpośrednią motywacją do podejmowania samodzielnych, spontanicznych ćwiczeń. Inaczej mówiąc – czy elementy interaktywnych gier ruchowych z wykorzystaniem czujnika ruchu typu Kinect można zastosować podczas ćwiczeń korygujących wady postawy. Pozytywne odpowiedzi na tak sformułowane cele pozwoliłyby pozyskać nowatorską formułę ćwiczeń korekcyjnych, bazującą na wysokiej motywacji ćwiczących do gry i dużej atrakcyjności, przy jednoczesnym zachowaniu ścisłej kontroli wykonywanych podczas gry aktów ruchowych, wynikającej z właściwości czujnika Kinect.

W celu zrealizowania tak sformułowanego celu, procedurę badawczą podzielono na kilka etapów. Etap pierwszy koncentrował się na przygotowaniu aplikacji komputerowej, współpracującej z czujnikiem Kinect. Aplikacja ta od strony technicznej (opracowanie algorytmu, oprawy graficznej, funkcjonalności itp.) przygotowana została przez zespół naukowców Poznańskiego Centrum Superkomputerowo-Sieciowego, pod przewodnictwem mgr inż. Michała Kosiedowskiego. Natomiast treść aplikacji (rodzaj ruchów kontrolowanych przez aplikację, ich odpowiedni dobór itp.) przygotowana została przez fizjoterapeutów i nauczycieli wychowania fizycznego pracujących w Szkole Wychowania Fizycznego i Sportu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ostatecznie powstała aplikacja, która rozpoczynała się panelem menu głównego. Z tego poziomu aplikacji można było (oprócz dodatkowych opcji związanych z ustawieniami) utworzyć indywidualny profil ćwiczącej osoby, co pozwalało zapisać personalne osiągnięcia ucznia. Następnie, aplikacja pozwalała na przejście do właściwych sześciu różnych ćwiczeń ukierunkowanych na konkretną wadę postawy – plecy okrągłe. Przygotowane ćwiczenia w pierwszej kolejności pokazywane były na ekranie przez postać komputerową – awatar. Z kolei, ćwiczący miał możliwość wykonania

⁴ A. Wojtyła i wsp., *Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjalnej w Polsce*, Problemy Higieny i Epidemiologii, 2011, 92(2).

⁵ E. Mikołajewska, D. Mikołajewski, *Wykorzystanie robotów rehabilitacyjnych do usprawniania*, Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania, 2013, 4(9), 38.

kilku ruchów treningowych, po których podejmowano właściwą, ocenianą przez aplikację próbę. Uzyskany wynik punktowy, wyrażany w otwartej skali, zależał od zbieżności czasowej i przestrzennej oraz dokładności wykonywanych ruchów, porównywanych ze wzorem ruchu prezentowanym przez awatar. Te parametry były rozpoznawane i monitorowane przez czujnik ruchu Kinect.

Po opracowaniu tak działającej aplikacji, wdrożony został kolejny etap prac. Polegał on na przeprowadzeniu badań pilotażowych, obrazujących funkcjonowanie aplikacji w praktyce. Ta część realizacji projektu rozpoczęła się od nawiązania współpracy z kierownictwem Szkoły Podstawowej nr 1, mieszczącej się przy ul. Hezjoda 152 w Poznaniu. Po akceptacji planu działań przez dyrekcję, dalsza procedura badawcza przebiegała w następujący sposób.

W pierwszej fazie działań nawiązano kontakt z pielęgniarką szkolną, która zaproponowała listę uczniów spełniających kryteria przynależności do grupy badawczej. Głównym kryterium było pojawiające się u uczniów zaburzenie (plecy okrągłe) w zakresie postawy ciała, zaobserwowane w karcie zdrowia ucznia podczas badań przesiewowych. Drugim kryterium był wiek uczniów, mieszczący się w przedziale 8 - 10 lat.

Następnie zorganizowano spotkanie z rodzicami wspomnianych dzieci, podczas którego zaprezentowano roboczą wersję aplikacji wykorzystującej czujnik Kinect oraz omówiono założenia projektu. Rodzice zobowiązali się do dostarczenia pisemnej zgody na udział ich dzieci w badaniach. Do badań przystąpiło ostatecznie 42 dzieci z klas II i III. Za pomocą specjalnie przygotowanej karty diagnostycznej dokonano szczegółowego badania uczniów, które obejmowało pomiar masy ciała, wzrostu, a także ocenę sylwetki na podstawie metody punktowania według Kasperczyka⁶ oraz pomiary kątów krzywizn kręgosłupa inklinometrem. Po zakończeniu tej części badań wyłoniono ostateczną grupę uczniów do dalszej części badań. Wykluczono dzieci z klas niższych niż II i III, głównie ze względu na trudności z jasnym zdiagnozowaniem w tej grupie charakterystycznych cech wad postawy. Ostatecznie po wspomnianej weryfikacji do badań wybrano 28 dzieci.

Tę wybraną grupę uczniów poddano próbie, opartej na testowaniu opisanej wcześniej aplikacji złożonej z elementów gry interaktywnej. Sposób i dokładność wykonania poszczególnych ćwiczeń była obserwowana i weryfikowana przez zespół oceniający. Składał się on z trzech specjalistów fizjoterapii i wychowania fizycznego (arbitrów), obserwujących ćwiczącego z trzech różnych punktów pomieszczenia badawczego. Zadaniem tych osób była ocena wykonania poprawnie poszczególnych ćwiczeń oraz ich zgodność

⁶ T. Kasperczyk, *Wady postawy ciała – diagnostyka i leczenie*, Kraków 2001.

ze wzorcem (awatarem), zarówno w kontekście czasowym jak i przestrzennym. Każdy arbiter niezależnie oceniał w skali 10-stopniowej parametry jakościowe (poprawność) i ilościowe (tempo i zgodność ze wzorcem) wykonywanego przez badanego ćwiczenia. Wyniki naliczane przez czujnik Kinect uszeregowano w czterech przedziałach. W pierwszym znalazły się rezultaty odpowiadające 75 - 100% maksymalnego wyniku uzyskanego przez dzieci w tym ćwiczeniu. W kolejnych odpowiednio: 50 - 75% oraz 25 - 50% najwyższego wyniku. W czwartym przedziale znalazły się wyniki uszeregowane od najniższego do 25% rezultatu maksymalnego. Porównując uśrednioną ocenę arbitrow z wynikiem końcowym przyznawanym przez aplikację, możliwe było oszacowanie czułości i precyzji jej działania.

Ostatnim etapem procedury badawczej było przeprowadzenie po zakończeniu próby ruchowej wywiadu z badanymi dziećmi. Pytania zawarte w wywiadzie dawały odpowiedź na takie kwestie projektu, jak atrakcyjność zaprezentowanej aplikacji, jej ewentualnej przewagi nad tradycyjną formą ćwiczeń korekcyjnych, czy też jej wpływu na poziom motywacji uczniów do podejmowania czynności korekcyjnych.

Charakterystyka grupy badawczej

Badana grupa liczyła 28 uczniów, wśród których znalazło się 17 chłopców (ok. 60% badanych) i 11 dziewczynek (ok. 40% badanych). Pomimo pewnej przewagi chłopców pod względem liczebności przyjęto, iż takie zróżnicowanie grupy badawczej pod względem płci nie wpłynie na wynik eksperymentu. Natomiast, biorąc pod uwagę wiek badanych, najwięcej znalazło się wśród nich 9-latków (16 uczniów – 57% badanych), następnie 8-latków (7 uczniów – 25% badanych), najmniej zaś 10-latków (5 uczniów – 18% badanych). Średni wiek uczniów wynosił 8,93 lat. Grupa okazała się zatem dość jednorodna pod względem wieku. Dane obrazujące wspomniane zróżnicowanie badanych zostały zawarte w tabeli 1.

Tabela 1

Zróżnicowanie grupy badawczej pod względem wieku i płci

WIEK				PŁEĆ	
8 lat	9 lat	10 lat	ŚREDNIA	CHŁOPCY	DZIEWCZĘTA
7	16	5	8,93	17	11

Biorąc pod uwagę różnice pomiędzy dziećmi dotyczące wzrostu, to najniższy przebadany uczeń mierzył 124 cm, zaś najwyższy – 149 cm. Okazało

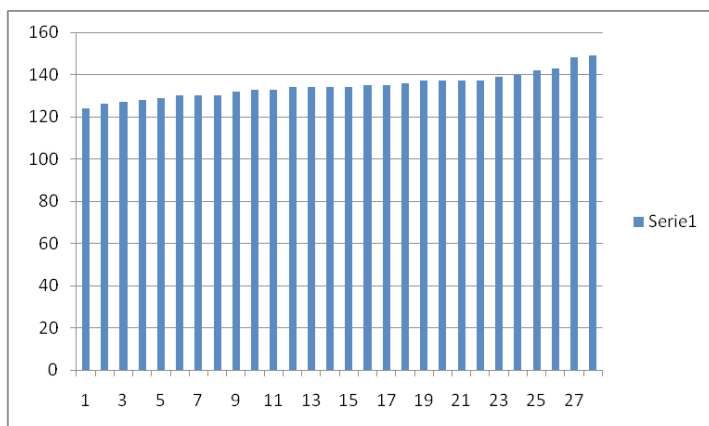
się zatem, że dzieci znacznie różniły się pod względem wysokości ciała, co jest charakterystyczne dla tej grupy wiekowej. Uwzględniając jednak odniesienie do norm rozwojowych zawartych w siatce centylowej⁷, wyniki plasują grupę w średnich kanałach centylowych. Z analizy wyników wykluczono jednak rezultaty dwojga 9-latków – dziewczynki o wzroście 149 cm i chłopca mierzącego 148 cm, którzy pod względem wzrostu plasują się powyżej normy centylowej 97.

Tabela 2

Zróżnicowanie grupy badawczej pod względem wzrostu

Wiek	DZIEWCZĘTA		CHŁOPCY	
	średni wzrost	poziom centylowy	średni wzrost	poziom centylowy
8	131	50c	130	50c
9	133	25-50c	136	50c
10	138	50c	139	25-50c

Z kolei, rozkład podgrup badanych zróżnicowanych pod względem wysokości ciała przedstawia rycina 1, z której można odczytać, iż nie pojawiła się jedna, dominująca grupa w tym zakresie.



Ryc. 1. Zróżnicowanie badanej grupy pod względem wysokości ciała

Badana grupa wykazała także zróżnicowanie pod względem ciężaru ciała. Najniższy pomiar tej cechy morfologicznej wyniósł 22 kg, zaś najcięższy uczeń ważył 46 kg. Podobnie zatem jak w przypadku wysokości ciała warto tak dużą różnorodność wyników odnieść do norm zawartych w siatce centylowej.

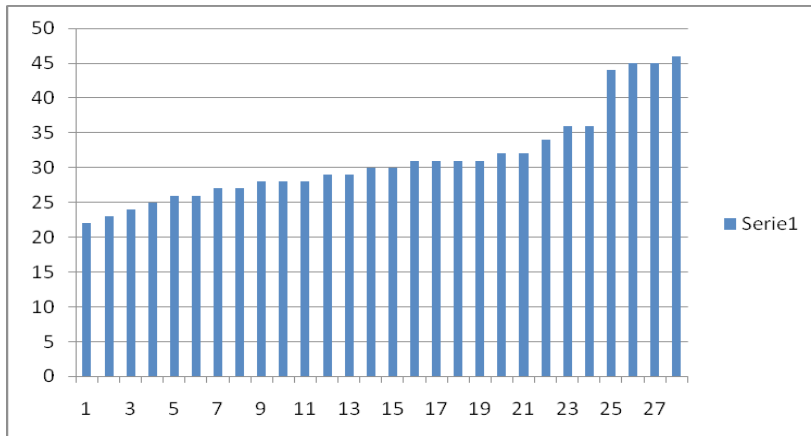
⁷ I. Palczewska, Z. Niedźwiecka, *Wskaźniki rozwoju somatycznego dzieci i młodzieży warszawskiej*, Medycyna Wieku Rozwojowego, 20015, Supl. I, 2.

Tabela 3

Zróżnicowanie grupy badawczej pod względem ciężaru ciała

DZIEWCZĘTA			CHŁOPCY	
Wiek	średnia waga	poziom centylowy	średnia waga	poziom centylowy
8	26	25-50c	26,8	25-50c
9	28	25-50c	36	75c
10	37	50-75c	31	25-50c

Rycina 2 prezentuje rozkład liczebności badanych w grupach zróżnicowanych pod względem ciężaru ciała. Można z niego odczytać, iż także w tym przypadku badani wykazali zróżnicowanie oraz trudno wskazać jedną, dominującą w zakresie ciężaru ciała grupę.



Ryc. 2. Zróżnicowanie badanej grupy pod względem ciężaru ciała

Z punktu widzenia projektu badawczego, najbardziej istotna jest jednak charakterystyka badanych uczniów uwzględniająca nieprawidłowości w ich budowie ciała. Analizując ten aspekt rozwojowy, należy zaznaczyć, że każdy przebadany uczeń (w całościowej ocenie sylwetki) wykazywał tendencję do pojawienia się wady określanej jako plecy okrągłe. Okazało się, że najczęściej występującym zaburzeniem jest nadmierne odstawanie łopatek, zaobserwowane aż u 22 badanych (78%). Z kolei, u 16 uczniów zdiagnozowano znaczne wysunięcie barków do przodu (57% badanych), a u 7 wysunięcie w przód głowy (25%). Należy dodać, że jedynie u 4 uczniów zaobserwowano duże powiększenie kifozy piersiowej (14% badanych). Może to świadczyć o początkowej fazie rozwoju tej wady postawy, co decyduje o większej skuteczności

terapii i uzyskaniu trwałych efektów leczenia. Wykorzystane w badaniach ćwiczenia były w związku z tym ukierunkowane na eliminowanie stwierdzonych zaburzeń w prawidłowym obrazie sylwetki. Dane liczbowe obrazujące występowanie u badanych uczniów charakterystycznych elementów zaburzeń postawy przedstawia tabela 4.

Tabela 4

Występowanie w badanej grupie zaburzeń postawy ciała

RODZAJ ZABURZENIA	DZIEWCZĘTA	CHŁOPCY	RAZEM
Głowa wysunięta do przodu	4	3	7
Barki wysunięte do przodu	9	7	16
Odstawanie łopatek	14	8	26
Wypukły brzuch	8	2	10
Powiększona kifoza piersiowa	2	2	4
Pogłębiona lordoza lędźwiowa	5	5	10
Skolioza	4	4	8

Na podstawie przeprowadzonej charakterystyki badanych uczniów można wysunąć wnioski, że płeć badanych oraz zróżnicowanie pod względem wzrostu i wagi nie ma wpływu na wyniki badań. Obraz badanych pod względem nieprawidłowości budowy ciała pokazał, że każdy badany uczeń wykazywał cechy pleców okrągłych.

Omówienie wyników badań i dyskusja

W początkowej fazie próby ruchowej zapoznawano testowanych z przygotowanymi ćwiczeniami. Osoby oceniające korygowały ruchy badanych, wykorzystując słowne komendy lub bezpośrednio (z pomocą odczuć kinestetycznych) zmieniały sposób wykonywanego ćwiczenia. Następnie sprawdzano, czy poprawione ćwiczenie zostawało, przy ponownym wykonaniu, „nagrodzone” większą liczbą punktów. W ten sposób weryfikowano, czy aplikacja także „dostrzegła” przy pomocy czujnika Kinect nieprawidłowe wykonanie ćwiczenia, wychwytyując pojawiające się błędy czy niedokładności rytmu, przyznając ćwiczącemu odpowiednio mniejszą liczbę punktów. Inaczej mówiąc, oceniano czułość aplikacji na błędy ćwiczącego. Procentowy rozkład wyników punktowych naliczanych przez aplikację zaprezentowano w tabeli 5.

Tabela 5

Procentowy rozkład wyników punktowych naliczanych przez aplikację
w poszczególnych ćwiczeniach

Przedziały wyników punktowych	Ćwiczenie											
	marsz		łokcie		żabka		wspinanie		rozpiętki		krążenia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
75% Smax - Smin	11	39,3	9	32,1	12	42,8	9	32,1	8	28,6	13	46,4
50 - 75% Smax	7	25	10	35,7	8	28,6	8	28,6	9	32,1	8	28,6
25 - 50% Smax	8	28,6	6	21,4	3	10,7	6	21,4	7	25	5	17,8
25% Smax - Smin	2	7,1	3	10,7	5	17,8	5	17,8	4	14,3	2	7,1

Smax – (*score maximum*) maksymalny wynik punktowy.

Smin – (*score minimum*) minimalny wynik punktowy.

Zaobserwowano, że w ćwiczeniach, w których dominującym elementem były ruchy kończyn górnych (tzn. łokcie, rozpiętki i krążenia), oceny arbitrów korespondują ze wskazaniem czujnika ruchu. Natomiast w ćwiczeniach wykorzystujących także ruchy tułowia (tzn. marsz, żabka i wspinanie) dostrzeżono rozbieżności wskazań miernika aplikacji z ocenami arbitrów zarówno w obszarze dokładności, jak też rytmiki ruchów. Fakt ten może sugerować niedokładność pomiaru urządzenia, wynikającą z zastosowania nieodpowiedniego algorytmu. W tabeli 6 przedstawiono średnie oceny arbitrów w poszczególnych przedziałach punktowych oraz wskaźnik zgodności tych ocen z wynikiem uzyskanym przez ćwiczących w aplikacji (wskaźnik 1,00 oznacza całkowitą zgodność ocen arbitrów i aplikacji).

Tabela 6

Średnie oceny arbitrów w poszczególnych przedziałach punktowych

Ćwiczenie	Przedziały wyników punktowych	Średnia ocen precyzji wyko- nania ruchu	Średnia ocen rytmu wykona- nia ruchu	Wskaźnik zgodności ocen
Marsz	75% - Smax	7,3	7,5	0,74
	50 - 75% Smax	8,1	7,9	0,68
	25 - 50% Smax	8,3	7,3	0,69
	25% Smax - Smin	6,1	5,8	0,67
Łokcie	75% - Smax	8,8	8,9	0,93
	50 - 75% Smax	7,3	8,3	0,93
	25 - 50% Smax	7,4	8,1	0,91
	25% Smax - Smin	6,3	6,1	0,92
Żabka	75% - Smax	7,1	7,8	0,73
	50 - 75% Smax	7,5	7,1	0,76
	25 - 50% Smax	6,9	7,2	0,77
	25% Smax - Smin	6,6	6,1	0,75

Wspinanie	75% - Smax	8,4	8,2	0,69
	50 - 75% Smax	8,4	8,6	0,76
	25 - 50% Smax	6,2	6,8	0,74
	25% Smax - Smin	6,9	7,2	0,69
Rozpętki	75% - Smax	8,6	8,4	0,95
	50 - 75% Smax	8,2	8,2	0,89
	25 - 50% Smax	7,6	7,6	0,90
	25% Smax - Smin	6,9	7,3	0,91
Krążenia	75% - Smax	9,1	8,8	0,97
	50 - 75% Smax	7,9	7,9	0,97
	25 - 50% Smax	7,2	6,9	0,96
	25% Smax - Smin	7,1	7,0	0,97

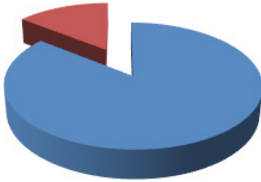
Smax – (*score maximum*) maksymalny wynik punktowy

Smin – (*score minimum*) minimalny wynik punktowy

W końcowej części projektu przeprowadzono badanie ankietowe, w którym dzieci odpowiadały na 7 pytań odnośnie różnych aspektów zastosowania ćwiczeń z wykorzystaniem czujnika ruchu. Odpowiedzi sugerują, że taka forma ćwiczeń jest, zdaniem badanych, czynnikiem motywującym do samodzielnego podejmowania działań w obszarze korekcji wad postawy. Oceny poszczególnych elementów ćwiczeń pod kątem ich stopnia trudności czy atrakcyjności są zróżnicowane, co należy wziąć pod uwagę w ostatecznym kształcie (również graficznym) zaproponowanej gry. Szczegółowe odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety zaprezentowano w tabeli 7.

Tabela 7

Zestawienie liczbowe i procentowe odpowiedzi na pytania ankiety

	TREŚĆ PYTANIA	ODPO- WIEDZI	WYNIKI		OBRAZ GRAFICZNY
			n	%	
1	Czy uczęszczasz na gimnastykę korekcyjną?	- tak - nie	12 16	42,86 57,14	
2	Czy miałeś wcześniej kontakt z grami interaktywnymi?	- tak - nie	24 4	85,71 14,29	

3	Które ćwiczenia podobają się bardziej?	– ćwiczenia z czujnikiem Kinect – ćwiczenia na gimnastyce korekcyjnej – nie mam zdania	19 4 5	67,86 14,29 17,86	
4	Które z wykonywanych przez Ciebie ćwiczeń interaktywnych Tobie najbardziej?	– marsz – łokcie – żabka – wspinanie – rozpiętki – krążenia – wszystkie	5 5 6 5 3 2 2	17,86 17,86 21,43 17,86 10,71 7,14 7,14	
5	Które ćwiczenie sprawiało Tobie największą trudność?	– marsz – łokcie – żabka – wspinanie – rozpiętki – krążenia – żadne	9 5 4 3 1 1 5	32,14 17,86 14,29 10,71 3,57 3,57 17,86	
6	Czy interaktywny demonstrator który pokazywał ćwiczenia robił to:	– dobrze – średnio – źle	17 11 0	60,71 39,29 0	
7	Gdybyś posiadał w domu czujnik Kinect wykonywałbyś ćwiczenia korekcyjne w formie interaktywnej:	– codziennie – raz w tygodniu – raz w miesiącu – wcale	12 11 4 1	42,85 39,29 14,29 3,57	

Podsumowanie i wnioski

Pierwsze wnioski, płynące z przeprowadzonego badania, można sformułować już po analizie grupy badawczej. Powszechne występowanie wśród badanych uczniów zaburzeń sylwetki o cechach wady pleców okrągłych potwierdziło słuszość założenia (hipotezy), że wada ta występuje w znacznym procencie u dzieci i celowe było przygotowanie aplikacji z ćwiczeniami korekcyjnymi dla tej konkretnej wady. Po drugie, jeżeli chodzi o etap testowania aplikacji przez uczniów, to badani starali się wykonywać ćwiczenia szybko, aby zmieścić się w przewidzianym czasie, nie zwracając koniecznej uwagi na jego dokładność. Należy zatem ustalić takie tempo ćwiczeń, które zapewniłoby komfort ćwiczącego i jego skupienie na precyzji ruchu. Po trzecie, punktacja za ćwiczenia generowana przez czujnik ruchu nie zawsze zgadzała się z poprawnością jego wykonania. Dotyczy to w szczególności tych ćwiczeń, w których zmienia się położenie tułowia. Należy zatem dopracować założenia zastosowanego algorytmu lub wprowadzić markery (np. umieszczane na ciele ćwiczących i rozpoznawane przez czujnik) w celu korekty zauważonych niedokładności. Warto podkreślić, że aplikacja ma duże możliwości upowszechnienia ćwiczeń korekcyjnych dla różnych wad postawy wśród dzieci, a graficzne przygotowanie jej w formie gry interaktywnej, z możliwością pokonywania kolejnych poziomów trudności, mobilizuje dzieci do pracy przez zabawę. Wniosek ten znajduje z kolei potwierdzenie w pozytywnej ocenie aplikacji przez uczniów. Uznali oni, że taka forma ćwiczeń jest znacznie atrakcyjniejsza od tradycyjnych ćwiczeń korekcyjnych. Prace nad projektem powinny być w związku z tym kontynuowane, z uwzględnieniem dotychczasowych uwag i wniosków.

BIBLIOGRAFIA

- Barczyk K., *Kształtowanie się krzywizn przednio-tylnych kręgosłupa i asymetrii tułowia u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, rozprawa doktorska, AWF, Wrocław 2003.
- Hagner W., Bąk D., Hagner-Derengowska M., *Changes in body posture in children between the 10th and 13th years of age*, Pol. Ann. Med., 2011, 18, 1.
- Janiszewska R. i wsp., *Nieprawidłowości postawy ciała u dzieci 6-12-letnich – uczniów szkół podstawowych z Radomia – badania pilotażowe*, Probl. Hig. Epidemiol., 2009, 90(3).
- Kania-Gudzio T., Wiernicka M., *Ocena postawy ciała dzieci w wieku 7-15 lat na podstawie wybranej losowo szkoły podstawowej miasta Poznania*, Now. Lek., 2002, 71, 2-3.
- Kasperczyk T., *Wady postawy ciała – diagnostyka i leczenie*, Wydawnictwo Kasper, Kraków 2001.
- Kopaniarz I.A., *Przyczyny powstawania i korekta wad postawy*, Lider, 2003, 4.
- Mazur J. (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2014.

- Mikołajewska E., Mikołajewski D., *Wykorzystanie robotów rehabilitacyjnych do usprawniania, Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 2013, 4(9), 38.
- Palczewska I., Niedźwiecka Z., *Siatki centylowe do oceny rozwoju somatycznego dzieci i młodzieży*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 1999.
- Palczewska I., Niedźwiecka Z., *Wskaźniki rozwoju somatycznego dzieci i młodzieży warszawskiej*, Medycyna Wieku Rozwojowego, 20015, Supl. I, 2.
- Wen Li. i wsp., *Characteristics of Internet Addiction/Pathological Internet Use in U.S. University Students: A Qualitative-Method Investigation*, PLoS One, 2015, 10(2)
- Wilczyński J., *Korekcja wad postawy człowieka*, Anthropos, Starachowice 2005.
- Wojtyła A. i wsp., *Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjalnej w Polsce*, Probl. Hig. Epidemiol., 2011, 92(2).
- Yim J., Graham N.T.C., *Using games to increase exercise motivation*, [w:] *Future Play '07: Proceedings of the 2007 conference on Future Play*, ACM, Inc. Toronto 2007.
- Zwierzchowska A., Gawlik K., *Korektywa dzieci i młodzieży z dysfunkcjami wzroku lub słuchu*, AWF, Katowice 2006.

II. RECENZJE I NOTY

ANDRZEJ MURZYN, BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, *Irlandia. Zielona Wyspa międzykulturowej oraz egalitarnej edukacji i opieki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2020, ss. 224

Polska komparatystyka pedagogiczna wzbogaciła się o tom pióra Andrzeja Murzyna i Bogusława Śliwerskiego dotyczący Irlandii. Autorzy Ci słusznie uważali „za niezbędne (...) przybliżenie swoistości polityki oświatowo-wychowawczej, społecznej i edukacyjnej w tym państwie jako szczególnie bliskiej kulturowo naszemu społeczeństwu” (s. 16).

Badania ostatnich lat wykazały, że irlandzkie społeczeństwo jest coraz bardziej nierówne pod wieloma względami. Różnice rasowe, etniczne, kulturowe, statusu społecznego oraz inne generują wśród ludzi uprzedzenia i postawy dyskryminacyjne, niepokojące osoby odpowiadające za edukację, ponieważ te negatywne zjawiska wywierają istotny wpływ na życie dzieci oraz ich rodzin. Raport z roku 2001 dotyczący wczesnej edukacji (ona to stanowi główny zakres analizy w monografii) w tym kraju stwierdza, że wszystkie dzieci mają prawo do równości dostępu, uczestnictwa i równych rezultatów. Oznacza to stworzenie im możliwości uczenia się w inkluzyjnym, stymulującym, adekwatnym kulturowo i wolnym od dyskryminacji środowisku. Tymczasem – stwierdzają Autorzy – oficjalny komunikat Komisji Europejskiej z roku 2011 zawiera konstatację, że w krajach europejskich nie widać zainteresowania innymi aspektami różnorodności niż pracy z dziećmi większego ryzyka. Istnieją wszakże późniejsze raporty dotyczące wczesnej edukacji. Raport OECD z roku 2017 był pierwszą próbą zebrania wszystkich kluczowych wskaźników dotyczących wczesnej edukacji i zwracał uwagę na coraz większe zróżnicowanie społeczeństw. W związku z tym integracja dzieci imigrantów będzie problemem kluczowym przez długie lata, ale uczestnictwo ich dzieci we wczesnej edukacji jest niskie. Z kolei raport ekspertów z tej dziedziny edukacji z roku 2015 rekomendował uwzględnienie w pracy z małymi dziećmi kształtowanie ich własnej tożsamości jako kwestii równie ważnej, jak umiejętności poznawcze i umiejętności komunikowania się.

W Republice Irlandii edukacja bez uprzedzeń została uznana za jedno z najważniejszych wyzwań dla wczesnej edukacji, bowiem dziecko można dobrze zrozumieć jedynie uwzględniając jego relacje z rodziną, wspólnotą i bezpośrednim opiekunem. Kraj ten koncentruje się na wyrównywaniu poziomu edukacji

już w pracy z dziećmi najmłodszymi, dzięki czemu nie mają one większych trudności w osiąganiu sukcesów szkolnych.

Fundamentem analiz Autorów monografii jest teoria Murraya i Urbana na temat uwarunkowań społeczno-edukacyjnych rozwoju najmłodszych dzieci w Irlandii, nieznana w naszym kraju. Ponadto, postanowili „włączyć się swoją analizą w zmianę paradygmatu w pedagogice porównawczej, która polega na przemieszczeniu procesu systematyzacji wiedzy o systemie szkolnym ku perspektywie kontekstualnej, interpretacyjnej i problemowej, uwzględniającej tło historyczne, polityczne i społeczno-kulturowe” (s. 19).

Rozdział I dotyczy historii podziału Zielonej Wyspy. Irlandia była krajem katolickim. Drastyczne konsekwencje dla niej miało wygnanie nie cieszącego się uznaniem władcy Diarmada Mac Murdocha, który zwrócił się o pomoc do króla Anglii Henryka II. Doprowadziło to do utraty suwerenności Irlandii, która stała się jedną z pierwszych kolonii angielskich. Zacięta walka o wolność Zielonej Wyspy trwała od XII wieku do roku 1921. Najwięcej problemów sprawiała północna prowincja – Ulster. W celu wzmocnienia kontroli nad zbuntowaną prowincją wysiedlono z niej katolickich Irlandczyków, a zasiedlono ją protestanckimi Szkotami i Anglikami. W roku 1921, kiedy powstała wolna Republika Irlandii, Ulster pozostał częścią Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii.

W rozdziale II analizowana jest polityka oświatowa Republiki Irlandii oraz Irlandii Północnej. Konstytucja Republiki z 1937 roku stanowi, że państwo nie może naruszać wolności rodziców do posyłania dziecka do jakiegokolwiek szkoły. Mają oni prawo do wyłączności w wychowywaniu dzieci zgodnie z własnym sumieniem. Irlandia jest jedynym krajem w UE, utrzymującym wyznaniowy charakter systemu szkolnego. Decydującą rolę odgrywają w nim kościoły, ale systemem zarządza Ministerstwo Szkolnictwa. Jego rola polega na kontroli szkolnictwa i organizacji egzaminów państwowych. System jest więc zdecentralizowany, zorientowany na uspołecznienie i autonomię szkół. Warto zaakcentować finansowanie z budżetu państwa szkoleń dla rodziców współpracujących ze szkołami oraz dla współpracowników regionalnych. Wzmocnienie roli rad szkolnych i społeczności lokalnych w zarządzaniu placówkami wywołuje jednak wiele kontrowersji. Nauczyciele narzekają, że organy, w których nie uczestniczą ich przedstawiciele mają tak duże uprawnienia, jak: wybór dyrektora szkoły, mianowanie i awansowanie kadry, a także jej karanie i zwalnianie. Od opinii rady szkolnej zależy wysokość uposażenia nauczycieli. Jest to wszakże żelazna zasada neoliberalizmu w polityce oświatowej, która wykorzystuje hasła uspołeczniania szkoły dla celów realizacji interesów mających z nią niewiele wspólnego.

W najnowszym raporcie (2020) „The Economist”, dotyczącym stanu demokracji w 167 krajach na świecie, Irlandia została zaliczona do kategorii państw „w pełni demokratycznych”, na wysokim 6. miejscu. Następne kategorie, to: *flawed democracy*, *hybrid regimes* i *authoritarian regimes* (s. 71). Zgodnie z nimi ze słownikiem Longmana oraz modelami demokracji Davida Heldy (2010) i kontrdemokracją Pierre’a Rosanvallon’a nie tłumaczyłabym *flawed democracy* jako „demokracji wadliwych”, lecz jako demokracji nieperfekcyjnych, tym bardziej że następne kategorie to reżim hybrydowy, np. korporacjonizm i reżim autorytar-

ny. Polska została zaliczona do demokracji nieperfekcyjnej – na 57. pozycji – lecz nie do demokracji hybrydowej czy do autorytaryzmu. Warto, aby zdawali sobie z tego sprawę oskarżyciele naszej demokracji z Polski i z Unii Europejskiej.

Pierwsza Biała Księga dotycząca wczesnej edukacji z roku 1999 opowiedziała się za holistycznym jej modelem, zorientowanym na dziecko do nauczania początkowego włącznie. Ustawa z roku 1936 wprowadziła obowiązek szkolny od 5. roku życia, ale pierwsze dwa lata dziecko spędza w szkole dla małych dzieci, przygotowując się do nauczania początkowego trwającego od 7. do 11. r.ż. Autorzy słusznie podkreślają, że bardzo niski próg wiekowy obowiązku szkolnego w Wielkiej Brytanii wprowadzono pod koniec XIX w. i jest on do czasów obecnych doskonałony. Natomiast wadą analizowanego rozdziału jest brak klarownego opisu i analiz rozwiązań w Republice Irlandii oraz w Irlandii Północnej, a na dodatek pojawiają się informacje (przykład powyżej) dotyczące też Wielkiej Brytanii. Nie zawsze wiadomo, którego kraju dotyczą przytaczane informacje. Ulster ma ministerstwo edukacji równoległe do ministerstwa angielskiego. Od roku 2007 treści kształcenia są w Ulsterze, podobnie jak w Anglii, modyfikowane. Kładzie się nacisk na kluczową wiedzę i umiejętności, a metodyka kształcenia ma charakter bardzo pragmatyczny.

Dopiero w połowie XIX wieku udało się przywrócić naukę języka irlandzkiego wypieranego przez język angielski, natomiast w roku 2006 zobowiązano ministerstwo do wspierania rozwoju języka irlandzkiego w Republice Irlandii i szkockiego w Irlandii Północnej. Do tego czasu żadna uczelnia nie przygotowywała kadry do nauczania języka irlandzkiego.

W podrozdziale o ustroju szkolnym autorzy opisują ten ustrój zgodnie z międzynarodowym podziałem od ESCED 0 do ISCED 5 – szkolnictwa wyższego. Zgubili jednak etap ISCED 2 (s. 47).

W rozdziale II błędnie podany jest podział szkół średnich (s. 53) za Dobromirem Dziewulakiem (jego książka ma wiele wad i nie stanowi dobrego źródła do analiz szkolnictwa na Wyspach Brytyjskich). W przytoczonym podziale pomieszczone są nierozłączne kryteria podziału na: typy szkół – gramatyczne (ogólnokształcące, klasyczne), rozszerzone (na wszystkie dzieci po 11. r.ż) i nowoczesne (dla tych, którzy nie zdali egzaminu 11+), stopień selektywności, specjalizacji, statusu. Szkoły *voluntary schools*, to szkoły wolne wyznaniowe lub alternatywne. Ponadto, nie bardzo wiadomo znów czy informacje dotyczą Republiki Irlandii czy Irlandii Północnej, na pewno nie tak wygląda podział tych szkół w Anglii¹. W ogóle lektura książki nie daje jasnego obrazu edukacji w Republice Irlandii i w Ulsterze, bowiem w wielu przypadkach nie wiadomo, o którą część Zielonej Wyspy – czy nawet Zjednoczonego Królestwa – chodzi.

Konstytucja Republiki Irlandii stanowi, że wszystkie szkoły są bezpłatne.

Bardzo ciekawy jest podrozdział o osiągnięciach szkolnych w obydwu częściach Zielonej Wyspy w świetle międzynarodowych badań. Zaznaczając wady

¹ E. Potulicka, *System edukacji w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, Hildebrandt-Wypych, C., Czech-Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

badan PISA/OECD: oderwanie od kontekstów poszczególnych państw, założenie o wspólnej wiedzy i umiejętności uczniów niezbędnej na rynku pracy, nie dają podstaw do porównań; dają jednak obraz stanu wiedzy i umiejętności uczniów piętnastoletnich w danym państwie. Wyniki testów PISA z roku 2018 plasują Republikę Irlandii wysoko: na 6. miejscu w zakresie czytania ze zrozumieniem (Polska na 9.), na 19. z matematyki (Polska na 8.), natomiast w zakresie nauk przyrodniczych na 22. (Polska na 12.). Wyniki uczniów irlandzkich plasują się powyżej średniej liczby punktów dla krajów wysoko rozwiniętych gospodarczo, uczestniczących w badaniach. Równie wysokie wyniki uzyskali czwartoklasiści w zakresie umiejętności czytania – na 4. miejscu (Polska na 6.), a Irlandia Północna na 7. – PIRLS/OECD z roku 2017. W ramach programu TIMSS z roku 2015 dla uczniów piętnastoletnich Irlandia Północna zajęła 6. miejsce, Irlandia 9. (Polska 18.) w zakresie osiągnięć z matematyki. Dalej Autorzy analizują wyniki ciekawych i szerokich badań longitudinalnych, dotyczących wartości europejskich. Wykazały one m.in. spadek zaufania uczniów do systemu szkolnego zarówno w Irlandii, jak i w Polsce. W roku 1981 zaufanie deklarowało odpowiednio – 71% i 77%, natomiast w roku 2008 – 69% i 71%. Bardzo wysoko oceniono wiedzę obywatelską Irlandczyków oraz zaangażowanie w aktywność obywatelską.

Irlandczycy darzą zawód nauczycielski szacunkiem i w Ulsterze na studia przygotowujące do niego mogą się dostać maturzyści z najwyższymi ocenami. Na studiach przygotowujących do nauczania w szkołach podstawowych 40% czasu zajmują zajęcia praktyczne, natomiast przygotowujący się do pracy w szkołach średnich muszą odbyć 200 godzin praktyki w szkole. Po spełnieniu wymagań stażu nauczyciel uzyskuje status nauczyciela wykwalifikowanego – *Qualified Teacher Status*. Obawiam się, że nazwanie tego statusu statusem profesjonalisty (s. 83) jest zbyt wysokie. System edukacji Ulsteru znajduje się pod dużym wpływem Anglii, a tam po roku 2010 następuje deprofesjonalizacja w kształceniu nauczycieli, coraz większe oderwanie go od uniwersytetów, od badań i przenoszenie do szkół (o tym może świadczyć tak duży udział praktyk w przygotowaniu do zawodu podany powyżej)².

Nie tak bardzo na marginesie dodam, że zespół badający systemy edukacji krajów odnoszących najlepsze osiągnięcia szkolne pod kierownictwem prof. Lindy Darling-Hammond z Uniwersytetu Stanford w Palo Alto opublikował monografię dotyczące tychże systemów dla Australii, Chin, Finlandii, Kanady, Singapuru i oddzielnie Szanghaju. Systemu irlandzkiego nie uznano za jeden z najlepszych na świecie³.

Rozdział III monografii dotyczy polityki opiekuńczo-wychowawczej w kontekście złożonej rzeczywistości społeczno-politycznej. Autorzy monografii stanowiącej podwaliny recenzowanej monografii – Murray i Urban – przeciwstawiają

² E. Potulicka, *Dwa paradygmaty myślenia o edukacji i jej reformach: pedagogiczny i globalny-neoliberalny*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, s. 276-319; rozdział 10: „Nauczyciel największą wartością naszego narodu” – retoryka, praktyka i skutki „reformy” kształcenia nauczycieli w Anglii i Walii.

³ Tamże, s. 388-390.

się teorii dziecka uniwersalnego i uniwersalnych stadiów rozwojowych. W Irlandii podejście zgodne z tą teorią praktykuje się jednak jeszcze w odniesieniu do *Travellersów* (nomadów). Zwraca się uwagę na to, że nawet po osiedleniu pozostają oni *Travellersami*, ponieważ zachowują swoje wartości i wierzenia, które są wyznacznikami ich kultury.

W opiece nad małymi dziećmi kwalifikacje zawodowe powinno mieć co najmniej 50% kadry (w świetle prawa europejskiego 60%). Ramę programową opieki i edukacji małych dzieci do lat 6 stanowi *Aistear* (podróż), opublikowana w roku 2009. Zawiera ona zasady i treści uczenia się; tematy przewodnie: dobrobyt, tożsamość i przynależność, komunikowanie się oraz eksploracja i myślenie oraz wytyczne dla dobrej praktyki. W ramie tej odpowiednio pojmowana jest ewaluacja rozwoju dziecka, jako nieustanne zbieranie, dokumentowanie, analiza i wykorzystanie informacji w celu tworzenia bogatych portretów dzieci jako uczniów, aby wspierać i promować ich dalsze uczenie się. Zgodnie z tytułem monografii, Autorzy szczególnie wnikliwie analizują pracę z dziećmi wywodzącymi się z różnych kultur, działania przeciwko uciskowi na tle rasowym, etnicznym i religijnym oraz w obronie praw dziecka. Ustalono minimalne standardy zapewniające godne życie każdemu dziecku, mianowicie: zasady niedyskryminacji, dbania o najlepsze interesy dziecka, zagwarantowania prawa do życia oraz prawa do partycypacji. Ustawa o opiece nad dziećmi z roku 2016 po raz pierwszy zapewnia prawne podstawy dla ochrony i kontroli opieki oraz edukacji małych dzieci. Zwraca się uwagę na powiększającą się skalę depriwacji potrzeb dzieci i konieczność ich ochrony przed ubóstwem.

Rozdział IV dotyczy różnorodności a tożsamości kulturowej i osobowej. Dobrze uporządkowana jest w nim terminologia związana z emigracją, imigracją oraz negatywnymi postawami wobec różnorodności. W rozdziale V – pedagogiczne podejście do różnorodności – terminologia jest równie dobrze uporządkowana, a tytułowe podejście pedagogiczne polega na dążeniu do konstruktywnej integracji. Bardzo ciekawe są podrozdziały *The Family Wall Project* i *Persona Dolls*. Zawierają one inspirujące przykłady dobrych relacji w pracy z dzieckiem, relacji delikatnych i empatycznych. Zarówno fotografie rodzin, jak i lalki mające osobowość stają się punktem wyjścia do odkrywania różnorodności rodzin oraz rozmowy o nich. Obydwa projekty służą rozwijaniu postaw antyuprzedzeniowych, także wobec języków ojczystych/macierzystych dzieci wśród ich rówieśników.

Autorzy kończą konkluzją, że Irlandia – kraj „etnicznie niejednorodny, a przy tym religijnie podzielony (...) powstrzymał jednak falę nacjonalizmu oraz ortodoksji, by otworzyć społeczeństwo na różnorodność, pluralizm świata wartości, wyznań religijnych i postaw międzyludzkich” (s. 195). I dodają: „Odkryliśmy w Irlandii idee i rozwiązania, które budzą ogromny szacunek i podziw dla myślenia o nowym wychowaniu i kształceniu młodych pokoleń w kulturze cyfrowej dominacji i w dobie wielu zagrożeń cywilizacyjnych, jak terroryzm, epidemie, populizm i totalitaryzm” (s. 198).

Eugenia Potulicka

ORCID: 0000-0001-5644-6616

SABINE SEICHTER, *Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim Basel 2020, ss. 189

Po prawie półwieczu ukazuje się w renomowanej oficynie Beltz książka z antypedagogiki nurtu „Schwarze Paedagogik”, czyli tak zwanej czarnej pedagogiki, autorstwa Sabine Seichter. Nie ma w niej wprowadzenia, prologu, wstępu. Autorka od razu przechodzi do rzeczy, nadając pierwszemu rozdziałowi tytuł: „Dziecko jako towar”.

Dziecko stało się w toku dziejów dzieciństwa towarem, przedmiotem obróbki, instrumentalnego traktowania. Jest ono produktem ekonomii, gospodarki, medycyny, a nie tylko wychowania. Dziecko stało się w minionych wiekach, ale też patrząc w przyszłość i na jego sytuację w dniu dzisiejszym, wystandaryzowaną marką rynkową przez jego gospodarcze, technologiczne i pedagogiczne fabrykowanie” (s. 7).

Amerykańska autorka rozpraw z dziedziny filozofii edukacji Martha Nussbaum określa ten stan mianem „urzeczwienia”, „uprzecmiotowienia” humanum.

Jeśli jakiś produkt na rynku jest uszkodzony, felerny, to można go wyrzucić lub wymienić na nowy. Dziecko jako produkt liberalnej produkcji musi spełniać pożądane normy i być funkcjonalne dla swoich klientów.

Postmodernistyczna perspektywa postrzegania dziecka niesie z sobą jego wizję, jako efekt postępu technik wychowawczych, który prowadzi do „Samozmechanizowania” dziecka, którego granice znajdują się pomiędzy maszyną a człowiekiem i trzeba samejmu zrezygnować z wychowywania innych.

„Normalne” dziecko nie potrzebuje być wychowywane, jeśli „normalnie” traktowane, kiedy jest ono „powołane do życia” i przychodzi na świat (s. 9).

Autorka pisząc książkę, miała na uwadze przyszłość dziecka nie tylko ze względu na społeczne normy, ale i odpowiadające im współcześnie biotechnologie. Przygląda się różnym praktykom wychowawczym, w których dziecko jest traktowane jak rynkowy towar podlegający wytworzeniu i normalizacji pod szyldem wychowania. Wartość rynkowa dziecka jest mierzona wynikami egzaminów, toteż musi ono być jak każdy produkt rynkowy wolne od jakichkolwiek wad, deficytów, gdyż tego oczekuje od wychowawców globalna gospodarka. Szkoła jako fabryka stwarza odpowiednie pomieszczenia, w których dziecko jest poddawane obróbce i dyscyplinowaniu, a tym samym nie jest barana pod uwagę jego indywidualność. Edukacja szkolna musi być zatem jak maszyna produkcyjna: odpowiednio zaprogramowana, aby można było wydrukować właściwy produkt w wersji 3D, zgodnej z założonymi wartościami. W świetle postmodernistycznej perspektywy transhumanizmu kreowana jest wizja technicznego postępu pod koniec edukacji dziecka, który wieńczy „Samozmechanizowanie dziecka” („Selbstmaschinisierung” des Kindes), eliminując ostatecznie granice między maszyną a człowiekiem i jego wychowywaniem. „Tak rozumiane «normalne»

dziecko nie musi już być więcej wychowywane, skoro zostało «wyprodukowane» zgodnie z normami” (s. 8).

Autorka zapowiada odczarowanie romantycznej wizji dziecka, przy czym nie zamierza rekonstruować w swojej pracy w linearnym podejściu ewolucji idei konieczności wychowywania dziecka i wykorzystywania okresu dzieciństwa do jego „normalizacji”, zaś swoje studium lokuje w perspektywie kultury i tradycji zachodnioeuropejskiej. Sięga do romantyczno-normatywnej literatury pedagogicznej, by odsłonić w jej zawartości pozornie podmiotową perspektywę edukacji dla rzekomego dobra dziecka, skoro jest ono poddawane ustawicznej obserwacji, kontroli, standaryzacji, podporządkowanemu oświeceniowej idei, w świetle której dziecko stanie się człowiekiem w wyniku tak rozumianego wychowania.

Ludzkie popędy, afekty, nieuświadomiane sobie postawy i zachowania nie pasują do szablonu oświeconego i cywilizowanych ludzi. Co więcej, muszą one być zduszone przez wychowanie, poddane stosownej regulacji i od nowa modelowane (s. 10).

Postęp cywilizacyjny mierzony jest właśnie stopniem zniewalania, podporządkowywania, dyscyplinowania, umoralniania osób zgodnie z oczekiwaniami gospodarki rynkowej i społeczeństwa. Wychowawców ma już nie interesować natura dziecka, jego własne życie, własne indywiduum, gdyż musi ono być prze-modelowane, uszlachetnione.

Pedagogiczne odkrycie dziecka jest podporządkowane perspektywie oddziaływania na nie zgodnie z modusem Góra - Dół. W ten sposób pedagogika wchodzi na czarną ścieżkę metodami i środkami dyscyplinowania dziecka zgodnie z interesem wychowawców. Przywołuję w tym miejscu badania Kathariny Rut-schky (1941-2010), która nadała tak ujętemu uzusowi wychowawczemu miano „czarnej pedagogiki”.

Wszędzie tam, gdzie nauka legitymizuje cielesne i psychiczne (duchowe) upokarzanie, poniżanie, wykorzystywanie dzieci, krzywdzenie ich, mamy do czynienia z elementami „czarnej pedagogiki” (s. 11).

Ten nurt pedagogiki tak się przekształca, by coraz lepiej ukrywać, maskować stosowaną wobec dzieci przemoc, by nie była ona przez nie rozpoznawalna, ale sprzyjała realizacji celów ich wychowawców.

Układ treści w tej rozprawie podporządkowano zatem kolejnym etapom pedagogicznego zniewalania dziecka. Rozdział II został zatytułowany „Produkcja dziecka”. Autorka przedstawia w nim przejście w toku dziejów od koncentracji na człowieku dorosłym (adultocentryzm) do dostrzeżenia w XVIII wieku dziecka, narastającej koncentracji na nim (pajdocentryzm) jako medium tworzenia nowego społeczeństwa. Dziecko i faza jego rozwoju w okresie dzieciństwa stają się dla specjalistów różnych dziedzin istotnym przedmiotem zainteresowania, celem jego zarządzania i kontrolowania. Zaczyna rozwijać się pedagogika naukowa, ale i psychologia, socjologia wychowania oraz polityka. Na przełomie XVIII i XIX wieku wyłaniają się profesje pedagogów, psychologów, pediatrów, terapeutów,

doradców, socjalnych pracowników, pedagogów leczniczych i specjalnych, którzy oddziałują na dziecko w prymarnym interesie politycznych, społecznych, religijnych i ekonomicznych pracodawców. Dziecko staje się kliszą nowoczesnego czy ponowoczesnego procesu cywilizacyjnego, ma rozwijać się zgodnie z założeniami wystandaryzowanego produktu i zgodnie z normami oraz kryteriami przyjętymi przez dane społeczeństwo. Czarna strona tej pedagogii wynika z kierowania się jedynie zewnętrzną perspektywą potrzeb czy konieczności oddziaływania na dziecko, poddawaniem je zewnętrznym dyrektywom.

Spojrzenie na dziecko z jego perspektywy wymaga sięgnięcia do zupełnie innych rozpraw naukowych, których badacze zajmują się dzieciństwem („Childhood Studies”), a uwzględniają nie tylko uwarunkowania kulturowe, społeczne i polityczne jego rozwoju. Autorka docieka, w jaki sposób obecnie konstruuje się dziecko jako przedmiot, jakie wykorzystuje się w tym celu normy i praktyki. Zamyka zaś tę analizę odwołaniem do badań historycznych Philippe Ariès’ nad dzieciństwem i kluczowej dla pajdocentryzmu książki o Emilu Janie Jakubie Rousseau. Dziecko jest bowiem podmiotem, którego istoty nie wolno lekceważyć, pomijać w procesie wychowania, jego inkulturacji. Dzieciństwo nie jest fenomenem *constans* w dziejach społeczeństw, ale fenomenem dzieciństwa rozpoznawanym w toku dziejów, które to jest także kształtowane historycznie (s. 20).

Autorka książki wykazuje podobieństwo wychowywania dziecka do tego, jak tresowany jest pies. Tak wychowawca, jak i treser psów pracują tymi samymi metodami – karania i nagradzania; dzieci są też prowadzone na metaforycznie pojmowanej „smyczy”. Lęk społeczny przed dzikością dziecka, jego złem, tyranizowaniem otoczenia, bycia monstrum doprowadził w toku dziejów do zinstytucjonalizowania wychowania jako dyscyplinowania niepożądanых zachowań. Pedagogika musi zająć się tą animalną kulturą dziecka.

Rozdział kolejny nosi tytuł „Unaukowanie dziecka”. Wizja dziecka i dzieciństwa nie jest pozbawiona kontekstu dynamicznych przemian społeczno-kulturowych. Pokonywanie animalnych właściwości dziecka doprowadziło do fundamentalnej zasady opracowania procesu modelowego sterowania nim. Socjolog Norbert Elias pokazuje to w swoich badaniach nad rozwojem cywilizacji ludzkiej, w jaki sposób nauczanie się właściwego przystosowania oznacza opanowanie zachowań jako motoru rozwoju społecznego i postępu tego rozwoju także w wymiarze indywidualnym, psychogenezie. To nic innego, jak doprowadzenie do stanu, w którym przymus zewnętrzny stanie się przymusem wewnętrznym.

W procesie kulturowego rozwoju społeczeństw i cywilizowania małego dziecka trzeba doprowadzić do tego, by pokonać tzw. prymitywne cechy natury ludzkiej. Nie to, co jest istotą natury, ale kultura lub społeczeństwo ma być motorem postępu cywilizacyjnego. Antropolodzy kulturowi odpowiadają na pytanie, jakie cechy stanowią o cywilizowanym człowieczeństwie (s. 32).

Autorka przywołuje tutaj poglądy o naturze dziecka kulturoznawcy Georga Bollenbecka (1947-2010), lekarza i filozofa Johna Locke’a, które nie straciły swojej aktualności jako przesłanki do obserwacji zachowań dziecka, diagnozowania

i porównywania oraz kumulowania wiedzy naukowej o nim jako przedmiocie badań. Przywołuje także badania o uwarunkowaniach rozwoju i jego deficytach w przypadku odnalezienia tak zwanych „wilczych dzieci” (13-letniego Victora z Aveyron 1788-1828; Juvenisa Hessensisa – 1344, Juvenisa Ursinusa Litanusa – 1694, obu Pueri Pyrenaici – 1719, Puella Campanica – 1731, czy Puella Karpfensis – 1767) (s. 32-33). Krytycy wskazują jednak na to, że na przykład Itadr – badacz „dzikiego dziecka” Victora – wykorzystał je dla swoich celów badawczych, manipulował nim jak przedmiotem, poddawał przemocy. Był to zatem początek naukowego uprzedmiotowienia dziecka jako obiektu badań.

W wyniku rozwoju nauk empirycznych dochodzi do kolonizacji dziecka jako środka do badań, w wyniku założeń których jest ono redukowane do wskaźników mających ułatwić obiektywizację cech, bycia policzalnym przypadkiem. Z początkiem XIX wieku dziecko staje się nie tylko przedmiotem badań naukowych, ale i rozpoznania uwarunkowań jego codziennego życia. Staje się zatem nie tylko przedmiotem, ale i produktem nauki. Szczególne znaczenie w rozpoznaniu tego procesu odegrały prace Michela Foucaulta (1926-1984). W swoich rozprawach Stephan Jay Golud wykazuje, jak statystyka przyczyniła się do stylizacji opisu i wyników badań empirycznych („statystycznie rzecz ujmując”), kryjąc ich przedmiotowy i reedukacyjny charakter także w odniesieniu do badań nad dzieckiem, a zarazem zobowiązując do oddziaływań mających na celu uzyskanie odpowiednich proporcji w rozwoju cech człowieka. W następstwie tego procesu powstają konstrukty tak zwanych średnich statystycznie ludzi, stając się zarazem podstawą do optymalizacji ich intelektualnego i moralnego rozwoju, ich ciała i duszy (s. 37). Można było zatem sięgać do rozprawy, której autorem jest filozof Julien Offray de la Mettrie (1709-1751), traktującej o człowieku jako maszynie. Wychowanie staje się tu przygotowaniem do tego stanu rzeczy. To ów filozof pisze o dziecku jako perfekcyjnie funkcjonującej maszynie panującej nad popędami. „Marszowi ku mechanizacji człowieka za pośrednictwem wychowania przypisuje de la Mettrie wyjątkowe znaczenie” (s. 40). Pojawia się zatem w filozofii model Homo Faber, człowieka czyniącego siebie maszyną. O ile w dobie Średniowiecza kreatorami wizerunku dziecka byli duchowni, księża, Kościół, o tyle wraz z Oświeceniem na pierwszą linię wysuwają się lekarze, medycy zwracający uwagę na choroby i zdrowie, a nie na racjonalność czy religijność człowieka, wkraczając zarazem na pole zainteresowań wychowaniem dzieci przez pedagogów. Pojawiają się normy rozwojowe dziecka, zaś medycy-pediatrzy, pedolodzy, psychologowie i pedagodzy konstruują wizerunek „normalnego” dziecka w wyniku prowadzonych pomiarów empirycznych w paradygmacie badań ilościowych. Związek między naukami o zdrowiu jako normalnym stanem życia człowieka a pedagogiką, by proces wychowania służył jego становieniu nabiera z biegiem lat coraz większego znaczenia.

Stulecie dziecka niezwykle silnie wpłynęło nie tylko na pedagogikę jako dyscyplinę naukową, ale także na przeświadczenie o możliwej mocy wychowania dziecka, szczególnie w społeczeństwie obywatelskim. Pokój prywatny stał się miejscem badań, swoistym laboratorium, dzięki któremu dostrzeżono nie tylko znaczenie matki, ale także ojca w wychowaniu dziecka. Pojawiają się badania

biograficzne, analizy treści pamiętników dorosłych, w których przywoływany jest ich okres dzieciństwa. Jednym z badaczy był Joachim Heinrich Campe (1746-1818), który opublikował zbiór protokołów i relacji z obserwacji pierwszych lat życia dziecka. Z biegiem lat powstały tak zwane laboratoria badań nad dzieckiem, w których prowadzono obserwacje, pomiary i analizowano dokumenty z życia dziecka w rodzinie, ale i uczęszczającego do szkoły. Tak doszło do „laboratoryzowania” dziecka (s. 46).

Odkrywanie dziecka sięga czasów średniowiecznych, kiedy było ono wychowywane przez zgromadzenia kościelne, poprzez poznawanie jego jako ucznia, robotnika, pacjenta zakładu psychiatrycznego, a nawet więźnia. Wszystkie te instytucje miały za zadanie kontrolę i dyscyplinowanie dziecka tak, by automatycznie reagowało na bodźce, stawało się posłuszną „maszyną”. Instytucje pedagogiczne mają być laboratoriami produkującymi posłuszných, dobrze wychowanych obywateli. Wreszcie pojawia się model wychowania do postaw podporządkowanych interesom „uprzemysłowienia” i rozwoju społeczeństwa dobrobytu. Kluczowe stają się takie cechy dobrego robotnika, jak pilność, pracowitość, porządek, punktualność.

Rozdział III, zatytułowany „Wgląd w przewartościowanie dziecka”, dotyczy badań, których punktem wyjścia jest zaciekawienie dzieckiem jako ich przedmiotem w paradygmacie nauk przyrodniczych. Dotyczy to tych diagnoz, których autorzy nie interesują się pedagogizacją i medykalizacją dziecka, ale jego dysfunkcjami, niepełnosprawnościami. Pojawiają się badania w nurcie jego „patologizowania”. Herbartysta Ludwig Adolf Heinrich von Strümpell (1812-1899) wygenerował nowe pole badawcze dla pedagogicznej patologii. W książce *Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch zur Grundlegung für gebildete Ältern, Studierende der Pädagogik, Lehrer sowie für Schulbehörden und Kinderärzte* dokonał przeglądu wad, deficytów w rozwoju dziecka, przyczyniając się do powstania w pedagogice specjalnej subdyscypliny „pedagogika zaburzeń zachowań dziecka” (s. 53). Sprzyjało to z biegiem lat rozwojowi między innymi pedagogiki opiekuńczej i terapeutycznej. Tylko ten, kto jest zdrowy jest „normalny”, a to oznaczało zwracanie uwagi na funkcje zdrowia w rozwoju duchowym dziecka, co znamy także w Polsce z przysłowia: „W zdrowym ciele, zdrowy duch”.

Stulecie dziecka stawało się zarazem stuleciem pedagogiki, która miała troszczyć się o zwiększenie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem, jego rozwojem i wychowaniem, a wszystko to ma czynić zgodnie z procesami: obserwacji – nadzoru i formowania dziecka. Istotną rolę odegrała tu lekarka Maria Montessori (1870-1952), która wprowadziła kategorię odpowiednio przygotowanego środowiska. Również wychowanie zaczyna podlegać instytucjonalizacji, dzięki której ma ono być także poddane normalizacji. Nie jest jednak prawdą, że pedagogika wychodząca od dziecka stwarza zupełnie nową perspektywę dla jego wychowania i kształcenia. Autorka recenzowanej książki wskazuje w pedagogice Montessori na to, że w wydany przez nią w 1919 roku studium z antropologii pedagogicznej jawi się ona jako zwolenniczka ucieleśnienia idei „przeciętnego dziecka”. Jako afirmator statystycznej logiki nie opowiadała się za dzieckiem twórczym,

pełnym wyobraźni, autonomicznym indywiduum. Dla Włoszki dziecko normalne to dziecko przeciętne, które ma troszczyć się o siebie, żeby nie być ukaranym. Ono ma być odpowiedzialne za siebie, za własne zachowanie zgodne z normami, by nie było stygmatyzowane w społeczeństwie. Zaufanie jest dobre, ale sprawowanie kontroli nad dzieckiem jest jeszcze lepsze. Do instytucji wychowawczych przeniknął model panoptikonu, w wyniku którego zniknęła różnica między nimi a zakładami karnymi. Dzieci są podporządkowane tym samym mechanizmom, strukturom, organizacji i ustawicznemu nadzorowi. Szkoła staje się jedną z instytucji totalnych, zaś dziecko wraz z wprowadzeniem przymusu szkolnego staje się upaństwowione.

W postrzeganiu dziecka następuje od XVII wieku przejście od postrzegania jego jako istoty z natury złej, brzydkiej w kierunku dostrzegania i formowania jej jako pięknej formy, co określane jest mianem „estetycznej eugeniki”. Już w poradniku Christiana Gottfrieda Schöne odnajduje wskazania dla potencjalnych rodziców, co powinni byli czynić, aby ich przyszłe dziecko było zdrowe, piękne, pożądanej płci i o odpowiednich proporcjach (s. 88). Po narodzinach dziecka należało podejmować intensywne działania na rzecz uczynienia jego ciała pięknym, proporcjonalnym, by na przykład nie odstawały mu w przyszłości uszy. Natura dziecka musi być kontrolowana i korygowana. Nawet powstające szkoły pedagogiki reformy określa się jako pedagogiczne prowincje, bowiem uczęszczające do nich dzieci są jak na jakiejś wyspie szczęśliwości. Jednak ów raj może stać się dla dzieci piekłem, czego dowodzą niektóre ze szkół klasztornych, w których były one wykorzystywane seksualnie, zniewalane, poddawane opresji przez wychowawców. Autorka podaje za przykład seksualny skandal, jaki miał miejsce w szkołach alternatywnych z internatem – „Odenwaldschule”, Hamburger Wendeschule, czy Freie Schulgemeinde Wickersdorf, w których chłopcy byli seksualnie wykorzystywani przez dorosłych opiekunów. Swoistego rodzaju szokiem była informacja odnośnie wyników przeprowadzonego śledztwa wśród absolwentów Odenwaldschule, że byli wykorzystywani seksualnie przez swoich wychowawców. Jednym z nich był partner życiowy znanego profesora pedagogiki Hartmuta von Hentiga, który to potwierdził w wydanej w 2016 roku książce. W 2017 roku Niemieckie Towarzystwo Nauk o Wychowaniu pozbawiło go z tego tytułu przyznanego mu w 1998 roku wyróżnienia (s. 117).

Dość perwersyjnie i prowokacyjnie poddał gruntownej analizie związek między wychowaniem, homoseksualizmem i pederastią francuski filozof René Schérer w swojej książce zatytułowanej *Tresowane dziecko. Seksualność i wychowanie: o wprowadzeniu do niewinności* (1973). Sformułował w niej pytanie, czy ktoś może być pedagogiem nie będąc pederastą? Są to najnowsze dociekania odsłaniające skrywany w społeczeństwie problem relacji natury erotycznej między dorosłymi a dziećmi. Sabine Seichter pisze o rozwijającym się w Niemczech w 70-80. latach XX wieku ruchu pedofilów, którego członkowie chcieli za pośrednictwem Partii Zielonych uzyskać prawne gwarancje dla swoich praktyk seksualnych z dziećmi. Na szczęście ich plan się nie powiódł.

Problematyka pedofilii i wykorzystywania seksualnego chłopców przez dorosłych mężczyzn została poszerzona w debacie publicznej i naukowej o drugą płęć w związku z rozwijającym się ruchem feministycznym, który podjął kwestię wykorzystywania dziewcząt przez mężczyzn. Nadano temu fenomenowi określenie „uwiedzenie dziecka” (*Kindbraut*). Dziewczynki są w swej niewinności objęte szczególną ochroną, a mimo to dochodzi do ich wykorzystywania seksualnego. Wreszcie pojawia się w tej analizie także problem dziecka sprawiającego trudności, występnego. Rozwija się w związku z tym pedagogika resocjalizacyjna, mająca na celu podjęcie działań przywracających społeczeństwu tę istotę. Skoro rodzice nie radzą sobie z niedostosowanymi społecznie dziećmi, to muszą one być im zabrane do specjalnych instytucji, w których podlegają odpowiedniemu dyscyplinowaniu postaw. Tak zwane „nienormalne” (w sensie, niepodporządkowane normom społecznym) dziecko musi być uratowane. Osierocone dzieci czy dzieci ze środowisk zaniedbanych socjalnie były wykorzystywane w XIX wieku jako tania siła robocza. Powstają szkoły przemysłowe, zaś ustawa z 1919 roku o obowiązku szkolnym sprzyja temu, aby objąć dzieci instytucjonalnym reżimem. Nie po to posyłało dzieci do szkół, by te sprzyjały ich rozwojowi, ale by w nich doskonaliły się (wćwiczyły) do obowiązkowości, punktualności, pilności, systematyczności, pracowitości i posłuszeństwa. Do końca XIX wieku pedagogika rozwija nurt wychowania w pracy i do pracy, pojawiają się też modele szkół pracy. Sprzyjało to także militaryzacji dziecka, bowiem uszkolnione mogło pełnić służbę wojskową. Wykorzystywanie dzieci na wojnie jest najczarniejszą kartą czarnej pedagogiki. Opisywane są dramatyczne losy dzieci wojny jako jej ofiary.

Początek uprzemysłowienia uruchamia podejście do dziecka, w które trzeba inwestować już od najmłodszych jego lat. Powstają pierwsze przedszkola dla dzieci od drugiego roku życia, by ich rodzice mogli podejmować pracę zarobkową. Przydatne są także społeczeństwu uprzemysłowionemu dzieci upośledzone, które przygotowuje się do życia dzięki pedagogice inkluzyjnej. Na początku XX wieku odkrywa się potrzebę karmienia dzieci, gdyż głodne nie są w stanie efektywnie się uczyć. Tak zaczęły powstawać stołówki szkolne.

Tam, gdzie jest władza, jest i przemoc, toteż wychowanie łączyło się z tymi procesami. Kary cielesne dość długo były obecne w szkołach. Natomiast do czasów współczesnych nie zniknęły one z wychowania w rodzinie. Z badań reprezentatywnych przeprowadzonych w 2013 roku w Niemczech wynika, że 22,3% dzieci i młodzieży potwierdziło fakt bycia bitymi przez rodziców. Z diagnoz Ministerstwa Rodziny w Austrii z 2014 roku wynika, że 66% dorosłych respondentów potwierdziło stosowanie „lekkiego klapsa” jako środka wychowawczego (s. 139). Przy czym, od 1989 roku w Niemczech, a od 2000 roku w Austrii jest prawny zakaz stosowania przemocy fizycznej wobec dziecka. Dzieci są też mordowane, zabijane przez rodziców czy osoby obce. W czasach narodowego socjalizmu tak zwane „zdegenerowane” dzieci były objęte programem eutanazji, poddawane eksperymentom medycznym, dyscyplinowane wstrząsami elektrycznymi i tym podobnie. W świetle idei czystości ras dzieci były mordowane. Śmierć stawała się „wychowawcą” dla dzieci żyjących w nędzy, prostytuujących

się, żebrzących, bezdomnych, dla dzieci ulicy. Po dzień dzisiejszy znajdują się na świecie miejsca, w których dzieci są gwałcone, poddawane psychicznej i fizycznej przemocy. Pedagog ruchu nowego wychowania Kurt Hahn – współzałożyciel elitarnego internatu szkolnego na Zamku Salem pisał w 1920 roku o wartości dyscyplinowania uczniów, zaś w 2007 roku Wolfgang Bertgmann opublikował poradnik dla wychowawców, w którym przekonuje, jak dyscyplinować dzieci, żeby mieć szacunek i by nie stracić ich zaufania. Także w XXI wieku dzieci są silniej dyscyplinowane i przywoływane do porządku niż miało to miejsce dawniej. Zalicza się do tego postulat zarządzania dyscypliną w klasie szkolnej. W Niemczech jeszcze do niedawna prawnie legitymizowane było stosowanie kar cielesnych w wychowaniu. Dopiero w 2001 roku pojawił się w Ustawie o prawach obywatelskich paragraf 1631, w którym zapisano: „(1) Dzieci mają prawo do bycia wychowywanymi bez przemocy. (2) Kary fizyczne, psychiczne, ranienie i inne środki naruszające godność dziecka są zabronione” (s. 147). Co ciekawe, prawo nauczycieli do stosowania kar fizycznych wobec uczniów zniesiono w tym kraju dopiero w 1973 roku, z wyjątkiem Bawarii, gdzie nastąpiło to dopiero w 1979 roku. Autorka przytacza porażające dane z raportu rządowego na temat stosowania przemocy wobec dzieci poniżej 14. r.ż., jak ich zamordowanie (202 przypadków) oraz wykorzystywanie seksualne, którego ofiarami w ciągu jednego roku było 13 539 dzieci, w tym 1 612 poniżej 6. r.ż. (s. 152).

W dziejach badań nad dzieciństwem pojawia się też syndrom dziecka sprawiającego trudności wychowawcze. W latach 1949-1975 do domów dziecka skierowano około 700 000, dzieci, z czego 65% prowadzonych było przez podmioty wyznaniowe. Jak się okazało, domy te nie miały charakteru opiekuńczo-wychowawczego, skoro – jak wynika z raportu badawczego z 2010 roku – panował w nich autorytaryzm, przemoc i poniżanie wychowanków (s. 156). Dzieci niemieckie uczą się od najwcześniejszych lat porządku i dyscypliny. Autorka książki przywołuje też akcję z czasów narodowego socjalizmu pod nazwą Lebensborn.

Wątpliwe są funkcje poradników wychowawczych. Totalitaryzm zaczyna się w pokoju dziecięcym. Przywołuje tu poglądy Neilla z Summerhil na temat despotyzmu jako pierwszego aktu ingerującego w naturę dziecka. Wreszcie przechodzi do współczesnego zjawiska ekonomizacji dziecka. *Homo oeconomicus* jest „normalny”, toteż dziecko musi być wychowywane zgodnie z kryteriami ekonomizacji życia, już od narodzin ma stawać się menadżerem siebie, swojego umysłu. Kształcenie i wychowanie stają się przestrzenią strategiczną państwa i jego interesów gospodarczych. Nie jest to w pedagogice nowa koncepcja. To, że wychowanie ma do spełnienia misję w zakresie wykształcenia kapitału ludzkiego, przygotowania do rynku pracy nie jest niczym nowym, ale nastąpiła stabilizacja tej idei i to w takim zakresie, żeby nie była ona jako taka rozpoznawalna. Przejawia się w planach i programie kształcenia, czasie trwania edukacji, selekcji po szkole podstawowej, skróceniu studiów do poziomu licencjackiego, ograniczeniu miejsc na studiach magisterskich, a do tego wzmacnia się atmosferę presji na dziecko w toku wychowania, by spełniało oczekiwania dorosłych (s. 165). „Postępująca sekularyzacja ma wzmacniać wiarę w Boga jedynie jako wiarę we własny kapitał” (s. 164).

Antropologiczna perspektywa człowieka jako osoby ekonomicznej, przedsiębiorczej ma sprzyjać już nie maksymalizacji radości i minimalizacji cierpień, ale optymalizacji sukcesów a redukcji niepowodzeń. Podstępny kapitalizm neoliberalny niszczy demokrację, gdyż każde działanie musi mieć ekonomiczny walor. Nic dziwnego, że dochodzi do kapitalizacji dziecka. Prowadzi to do syndromu określanego przez Heinza Hengsta jako „likwidacja dzieciństwa”, bowiem dziecko musi być zdolne do konkutowania. Od wczesnego dzieciństwa zaczyna się włączanie dziecka do specjalnych zajęć, kursów, byle tylko było lepsze od innych. „Standaryzacja zamiast indywidualizacji, przyspieszenie zamiast spowolnienie – tak brzmi dzisiaj program normalnej koncentracji na dziecku” (s. 171).

Od lat normalnością w wychowaniu dziecka jest jego formowanie, cywilizowanie, dyscyplinowanie wszelkimi dostępnymi środkami i selekcjonowanie tych dzieci, które w tej normie się nie znajdują. Istotne są tu wpływy religii, medycyny, statystyki, prawa i inne praktyki wychowawcze, z technikami mającymi legitymizować naukowość pedagogiki w jej panowaniu nad ludźmi i ich kształtowaniu. Superdziecko można przecież wyprodukować, skoro rozwija się technologia *in vitro*. Upragnione dziecko może być technicznie stworzone w wyniku technologii prenatalnych, inseminacji i tym podobnych, toteż nie musi ono być spłodzone w wyniku aktu współżycia partnerów heteroseksualnych. Dziecko „normalne” jako zaplanowane *Designer Baby* może jednak powstać w bogatym domu, a nawet nie rodzinie, może być urodzone przez zastępczą matkę i tak dalej. „Estetycznie doskonałe, piękne dziecko wymaga zapewnienia mu jak najlepszych właściwości DNA w okresie prenatalnym” (s. 178).

Książkę zamyka akapit:

Wychowanie samo z siebie rezygnuje. Jak bowiem wykazują dzieje dziecka i dzieciństwa, pedagogika jest permanentną oznaką opowiadania się za normalnością przeciwko nienormalności, chociaż z biegiem lat czyni to coraz bardziej subtelnie, skrycie. Interwencje wychowawcze wobec dziecka same odrzucają się, im bardziej zamierzają być perfekcyjne i skuteczne (s. 179).

Bogusław Śliwerski

ORCID 0000-0002-3875-8154

ABDULRAHMAN AL-YOUBI, ADNAN H.M. ZAHED, WILLIAM G. TIERNEY (Eds), *Successful Global Collaborations in Higher Education Institutions*, Springer, Cham 2020, pp. 101

Over the past decade, the direct and indirect roles of universities have increasingly received their appropriate recognition. Not many of them perhaps had global aspirations but mostly they focused on their important implications for the existed country. The publication *Successful Global Collaborations in Higher Education Institutions*, which was published last year can be seen as a thoughtful overview of the obstacles in successfully launching a global collaboration between the

higher education institutions. The editors Abdulrahman Al-Youbi, Adnan H. M. Zahed and William G. Tierney managed to provide the reader with a much more complex perspective on the implementation of global partnerships, international collaboration and challenges and sustainability in terms of global partnerships. This book is an ambitious project and its effects were widely described to provide the reader with the current (mostly) situation in the eastern part of the world.

The issues in the book have arisen from experimental observations, and they have a crucial bearing on the design of further research in this particular area. The authors of the chapters illustrate the need for a deeper understanding of today's international higher education which has gained popularity and is now the way to educate successful, global citizens. The book opens with a stage-setting reason that is behind this edition which is to „lend depth to the manifold topics pertaining to global collaboration. We move away from a one-sided assumption that successful collaboration is either «this or that» and instead highlight the various challenges that confront a university's leadership team¹”. The reader will find the introduction as a logically narrative construction with very personal language and a smooth connection to the rest of the publication. The editors identify three key sections with nine elaborate chapters in total, which review challenges and opportunities including the theory and scientific experience of writers.

Part one is dedicated to the implementation of global partnerships and within the four chapters, the reader can discover more about the taken actions by the various universities across the eastern hemisphere. The strategies implemented by King Abdulaziz University towards international collaboration were presented at first. The authors explain how the institution managed to rise in global rankings. The next two chapters can be perceived as a coherent cause and effect sequence as creating an organisational climate for global partnership has a strong influence on the education of global citizens for the twenty-first century. The stated intent of the authors was to bring up the difficulties that exist, the ways to overcome them and which job these associations play in the mission of a university. According to them, the environment „in which universities currently exist as framed by globalisation is considered, and subsequently how an innovative culture might be established and maintained to enable global partnerships to be implemented and to succeed²”. I found the third chapter interesting and thought-provoking. It discusses the role international partnerships play for universities, especially how they educate and conduct research to be able to develop talented global leadership. The last section in this part presents the international cooperation among East Asian higher education, which became the most alluring area for global participation in this field. Those who wish to know more about success in this part of the world should give it a try.

The second section is devoted to international collaboration and broadly stated knowledge transfer. The reader will find here an interesting case study of Nan-

¹ A. Al-Youbi, A.H.M. Zahed, W.G. Tierney (Eds), *Successful Global Collaborations in Higher Education Institutions*, Springer, Cham 2020, p. 7.

² Ibidem, p. 8.

yang Technological University in Singapore which is a unique institution that achieved prestige through a fruitful engagement in international collaboration. Chapter six provides a spotlight on why cooperation is a necessary element for knowledge transfer and discloses how to achieve it. Presented ideas are the results of the research that was conducted within the universities. The last chapter dedicated to the student exchange provides a good overview of the first steps toward international collaboration based on the twenty-first century perspective on student exchanges.

The last part entitled challenges and sustainability of global partnerships include only two chapters that consider how to set up and sustain partnerships. The eighth chapter points to the evidence of the challenges and types of collaborations and partnerships that exist between higher institutions. The last chapter focuses on the long-term sustainability in global higher education partnerships and the authors recognise four explicit dangers connected to it. What is more, the reader will find advice that can improve the possibilities of long haul supportability for colleges and universities interested in mutually beneficial international partnerships.

This interesting volume covers mostly all of the bases in this area and could even serve as a textbook for seminars on the topic in terms of the eastern context. Strengths of the volume include the informative chapters and clear theoretical as well as practical perspective from which the authors proceed. It is an added pleasure that the authors write in a conversational style that in no way undercuts their passionate interest in this area. All in all, this is a well-organised and interesting analysis of various aspects of international collaboration and partnerships among higher institutions. Lastly, I enjoyed the book and could only regret that is so short.

Jakub Adamczewski

ORCID 0000-0002-0152-3159

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z konferencji naukowej „Molestowanie seksualne. Analiza zjawiska i przeciwdziałanie”

8 marca 2021 roku (on-line)

Studenckie Koło Naukowe Edukacji Równościowej „Emancypacja”, pod merytoryczną opieką Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Interdyscyplinarnej Grupy Badawczej Płeć i Edukacja – Gender & Education, zorganizowało 8 marca 2021 roku konferencję naukową z okazji Międzynarodowego Dnia Kobiet. Konferencja odbyła się pod honorowym patronatem: JM Rektorki UAM – prof. dr hab. Bogumiły Kaniewskiej, Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM – prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej oraz pod patronatem: Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM, Projektu „Gdy Nauka Jest Kobietą” UAM i „Życia Uniwersyteckiego”. Ze względu na stan epidemiologiczny konferencja odbyła się w formie zdalnej, na platformie Microsoft Teams. Punktem wyjścia do jej zorganizowania była refleksja nad tematem zjawiska molestowania jako przejawu łamania praw kobiet i dyskryminacji ze względu na płeć.

Konferencja „Molestowanie seksualne. Analiza zjawiska i przeciwdziałanie” składała się z trzech części, podczas których prelegentki i prelegent podzielili się swoją wiedzą oraz doświadczeniem z ponad setką słuchaczy. Zaproszenie do Komitetu Naukowego zgodziły się przyjąć: prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. UAM dr hab. Edyta Głowacka-Sobiech, dr hab. Iwona Chmura-Rutkowska, dr Agnieszka Kozłowska-Rajewicz. Wydarzenie rozpoczęło otwarcie obrad przez Panią Prodziekan do spraw studenckich i organizacji kształcenia – prof. dr hab. Kingę Kuszak, prof. UAM dr hab. Edytę Głowacką-Sobiech, dr hab. Iwonę Chmurę-Rutkowską, dr Agnieszkę Kozłowską-Rajewicz.

Pierwsze wystąpienie, zatytułowane „Czy to nas (nie)dotyka, nas dotyka? – o różnych formach przemocy wobec kobiet” podjęła dr hab. Katarzyna Wyżyńska z Laboratorium Promocji Zdrowia i Psychoterapii Wydziału Studiów

Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prezentując refleksję nad rodzajami molestowania i ich przejawami. Omówiła również wyniki badań CBOS i Fundacji STER, ukazujące, jak często mamy do czynienia z molestowaniem. Podsumowując, słuchacze i słuchaczki mieli okazję również poznać przyczyny niezgłaszania działań o charakterze molestowania, poparte przykładami. Następnie prof. UAM dr hab. Barbara Jankowiak zaprezentowała temat: „Przemoc w związkach intymnych młodzieży”, zwracając podczas swojej prelekcji uwagę na rozwój agresji w relacjach adolescentów, przedstawiając dane z projektu Lights4Violence. Omówione zostały takie formy agresji, jak dokuczanie, nękanie, czy tak zwane droczenie się. Przybliżono również czynniki ryzyka i chroniące, podzielone na indywidualne, rodzinne, rówieśnicze, czy dotyczące szkoły. Na zakończenie wypowiedzi słuchacze dowiedzieli się o konkretnych sposobach wspierających pozytywny rozwój młodzieży i ochrony przed przemocą na randkach.

Następnie głos zabrała jedna z organizatorek – dr hab. Iwona Chmura-Rutkowska, poruszając zagadnienie dotyczące doświadczeń molestowania seksualnego nastolatków i nastolatków. Referat, zatytułowany „To zaczyna się wcześniej niż myślimy – molestowanie seksualne w doświadczeniach nastoletnich dziewcząt i chłopców”, uświadomił odbiorcom, jak ważne jest poruszanie tej tematyki oraz jak wiele działań należy podjąć, aby wspierać młodzież. Wystąpienie zostało poparte wieloma różnymi cytatami i zdjęciami z własnych badań, realizowanych w ramach projektu „Rówieśnicza przemoc motywowana stereotypami i uprzedzeniami związanymi z płcią w codziennych doświadczeniach polskich gimnazjalistów”.

Część pierwszą zakończyło wystąpienie prof. UAM dr hab. Barbary Janusz-Pohl z Wydziału Prawa i Administracji UAM. Prelegentka zaprezentowała wykład: „Prawnokarne aspekty przemocy ze względu na płeć – zagadnienia wybrane”, podczas którego przybliżone zostały sposoby kwalifikowania w prawie polskim molestowania jako przestępstwa oraz przedstawiono argumenty świadczące o potrzebie zmian prawa polskiego. Pani profesor wskazała na pozytywny wpływ ratyfikowania Konwencji Stambulskiej wobec osób, które dotknął problem molestowania. Panel ten zakończył się ożywioną dyskusją w dziedzinie poruszanej problematyki.

Drugą część konferencji rozpoczęła dr Anna Gulczyńska wystąpieniem zatytułowanym „Funkcjonowanie kobiet po traumie nadużyć seksualnych”. Prelegentka podzieliła i ukazała trzy grupy kobiet doświadczających w jakikolwiek sposób nadużyć seksualnych. Autorka wystąpienia przedstawiła dwa bardzo ważne rodzaje wsparcia: informacyjne i emocjonalne, potrzebne opisanym wcześniej grupom kobiet. Kończąc, dr Anna Gulczyńska zachęcała do udzielania wsparcia i nie ignorowania objawów molestowania seksualnego u osób z najbliższego otoczenia.

Następnym mówcą był mgr Dariusz Grzemny ze Stowarzyszenia dla Dzieci i Młodzieży SZANSA, który swój czas poświęcił na przedstawienie „Seksistowskiej mowy nienawiści jako formy molestowania”. Prelegent zwracał dużą uwagę na problemy definicyjne oraz potrzebę wprowadzenia zmian i oddziaływań

mających na celu przeciwdziałanie mowie nienawiści, która jest, niestety, dość powszechnym zjawiskiem w Polsce. Jako ostatnia w drugiej części konferencji głos zabrała Aleksandra Jarocka z Alleverse Edukacja Pozaformalna i Fundacji Bezlik, mówiąc o edukacji antydyskryminacyjnej jako profilaktyce molestowania seksualnego. Jak wskazuje Raport Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka „Molestowanie na polskich uczelniach publicznych”, zajęcia antydyskryminacyjne na naszych uczelniach są rzadkością. Prelegentka podkreśliła rolę tego typu szkoleń i edukacji w profilaktyce molestowania seksualnego. Po tym panelu uczestnicy konferencji mieli okazję zabrać głos w dyskusji oraz zadawać pytania.

Trzecią sesję konferencji rozpoczęła prelekcja prof. UAM dr hab. Edyty Głowackiej-Sobiech oraz Klaudii Graf, zatytułowana „*Piekło Kobiet* T. Boya-Zeleńskiego a przemoc wobec kobiet w okresie międzywojennym w Polsce”. Po zaprezentowaniu krótkiej biografii pisarza, rozważania zostały skierowane na prawne aspekty sytuacji kobiet w międzywojennej Polsce, szczególnie na prawo do przerywania ciąży. Następnie prelegentki poruszyły temat różnic w zasadach obowiązujących mężczyzn i kobiety utrzymujących się z prostytucji. W konkluzji podzieliły się refleksją dotyczącą współcześnie utrzymujących się restrykcji prawnych wobec kobiet.

Jako druga wystąpiła mgr Monika Karwacka z prezentacją: „Przemoc seksualna wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną”. Zwróciła w niej uwagę na problem niedoszacowania skali przemocy seksualnej stosowanej wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz jego źródła. W swoim wystąpieniu prelegentka zawarła wiele danych na temat stopnia przemocy seksualnej wobec osób z lekką, umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, a w podsumowaniu podkreśliła, jak z problemem mogą mierzyć się pedagodzy.

Z kolei Magdalena Antolczyk podjęła temat: „Ona była winna! Wiktyimizacja osób doświadczających molestowania”, przybliżając pojęcie wiktyimizacji oraz w jaki sposób ten proces przebiega. Ważne zagadnienie stanowiły mechanizmy obronne stosowane przez ofiary molestowania, a także sposób przedstawiania ofiar przemocy seksualnej w kampaniach społecznych. W drugiej części wystąpienia autorka omówiła proces wiktyimizacji, jak również przedstawienie molestowania oraz sytuacji i poszkodowanych na przykładzie takich dram koreańskich, jak m.in. „Fight For My Way”, „Miss Hammurabi”, „Witch's Court” i „Waikiki”.

Ostatnią prelegentką Joanna Kuczora zaprezentowała temat: „W jaki sposób mówić o molestowaniu?”. W swoim wystąpieniu poruszyła temat tabuizacji molestowania oraz zjawiska *victim blaming*. Przybliżyła również definicję wtórnej wiktyimizacji, a także problem kojarzenia gwałtu i molestowania ze sferą obyczaju i tradycji. W podsumowaniu przedstawiła, w jaki sposób powinno mówić się o przemocy seksualnej, aby nie wyrządzić krzywdy osobom poszkodowanym. Trzecią sesję konferencji zakończyła krótka dyskusja oraz pytania skierowane do prelegentek.

Na zakończenie prowadzące konferencję podziękowały uczestnikom, uczestniczkom, prelegentom i prelegentkom za udział w wydarzeniu, a także podzieliły się refleksją na temat istotności tematu przeciwdziałania przemocy seksualnej.

Zapowiedziały również publikację w mediach społecznościowych wywiadów ze specjalistkami i specjalistami odnośnie poruszanej na konferencji tematyki.

Ogólnopolska Konferencja „Molestowanie seksualne. Analiza zjawiska i przeciwdziałanie” stanowiła bardzo dobrą okazję do podzielenia się doświadczeniem oraz wiedzą zarówno przez badaczki i badaczy, jak również specjalistki i specjalistów na ten zazwyczaj przemilczany i trudny temat. Bez wątpienia, konferencja spełniła swoje założenia, o czym świadczy bardzo duża liczba uczestników poszukujących i zgłębiających temat molestowania seksualnego. Na koniec należy zauważyć, że wystąpienia konferencyjne w sposób interdyscyplinarny przedstawiały obrany temat zarówno empirycznie, jak i teoretycznie. Ponadto, przekazano wiele rozwiązań praktycznych w dziedzinie wsparcia osób doświadczających molestowania oraz ich najbliższych.

Klarysa Świeżek, Julia Jezierska

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

ALEKSANDRA BOROŃ, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANETA BOŁDYREW, prof. UŁ dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

PAULINA PAJĄK, dr, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Wrocławski

MARIUSZ DEMBIŃSKI, prof. UAM dr hab., Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PRZEMYSŁAW GAŚIOREK, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZBYSZKO MELOSİK, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GRZEGORZ KARWASZ, prof. dr hab., Wydział Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

JOANNA MICHALAK-DAWIDZIUK, dr, Instytut Pedagogiki i Psychologii, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

WIESŁAW ŻARDECKI, prof. UMCS dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

EWA JOHNSSON, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ARLETA SUWALSKA, dr, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

MAŁGORZATA CICHECKA-WILK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAŁGORZATA GUMPER, mgr, Wydział Historyczny, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JOWITA JANICKA, mgr, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

VIOLETTA PRUSIŃSKA, mgr, Studium Wychowania Fizycznego i Sportu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAN STRUGAREK, dr, Studium Wychowania Fizycznego i Sportu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAKUB WIECZOREK, dr, Studium Wychowania Fizycznego i Sportu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

II. RECENZJE I NOTY

EUGENIA POTULICKA, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, prof. dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

JAKUB ADAMCZEWSKI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

KLARYSA ŚWIEŻEK, studentka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JULIA JEZIEWSKA, studentka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem (w wersji anglojęzycznej). Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) podać numer ORCID.

Wzór przypisów

Książka

Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

Tekst w pracy zbiorowej

W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

Artykuł z czasopisma

B. Machalica, *Wirtualna klasa*, *Przegląd*, 2008, 2, s. 24-25.

Artykuły z gazety

Z. Bauman, *Nowe stulecie beczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny”, 2003, 14, s. 16.

Artykuł internetowy

B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, <http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368>, [dostęp: 29.08.2010].

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak
Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska
Łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 21,75. Ark. druk. 19,875

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9