

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXV: 2020

NUMER 4 (258)

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIEDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Oskar Anweiler (Ruhr-Universität Bochum, Niemcy) r.i.p.

Marcelo Caruso (Humboldt-Universität zu Berlin, Niemcy)

Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia)

Fausto Finazzi (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Włochy)

Jiří Hnilica (Univerzita Karlova, Praha, Republika Czeska)

Yoichi Kiuchi (Naruto University of Education, Japonia)

Anna Kowalewska (Uniwersytet Warszawski)

Viera Kurincová (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Słowacja)

Andreas Lischewski (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft /

Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter bei Bonn, Niemcy)

Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Włochy)

Josef Malach (Ostravská univerzita, Republika Czeska)

Nella Nyczkało (Ukraińska Akademia Nauk Pedagogicznych, Ukraina)

Victoria Pichugina (Institute for Strategy of Education Development

of the Russian Academy of Education, Moskwa, Federacja Rosyjska)

Michael Pickering (University of Melbourne, Trinity College, Australia)

Jiří Prokop (Univerzita Karlova, Praha, Republika Czeska)

Małgorzata Przanowska (Uniwersytet Warszawski)

Zoltán András Szabó (Eötvös Loránd Tudományegyetem /

Uniwersytet Budapeszteński im. Loránda Eötvösa, Węgry)

Mirosław S. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej)

Karl Vocelka (Universität Wien, Austria)

Mara R. Wade (University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois, USA)

Małgorzata Żytka (Uniwersytet Warszawski)



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXV: 2020

NUMER 4 (258)



Warszawa 2020

**Rada Redakcyjna: Adam Fijałkowski (redaktor naczelny), Joanna Dobkowska (sekretnarz redakcji),
Grzegorz Szumski, Anna Jawor**

**Redaktorzy tematyczni: Janina Kamińska (historia wychowania i myśli pedagogicznej),
Janusz Gęsicki (socjologia oświaty), Stefan Kwiatkowski (pedagogika pracy),
Małgorzata Przanowska (filozofia edukacji, pedagogika ogólna),
Mirosław S. Szymański (pedagogika porównawcza, pedagogika ogólna),
Małgorzata Karwowska-Struczyk (edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna)**

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Tłumaczenie i redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938
e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2020

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Płatne ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na podstawie umowy
nr 432/WCN/2019/1 z dnia 16 lipca 2019 r. „Wsparcie dla czasopism naukowych”.

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Prosta 69, p. VI.
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Spis treści

ARTYKUŁY

Krystyna M. Bleszyńska, Małgorzata Orłowska, Joanna Salska McNeil – Inkluzywny potencjał sztuki społecznej	7
Joanna Dobkowska – Koncepcja wspólnej podstawy biegłości językowej w rozwijaniu umiejętności argumentacyjnych dwujęzycznych uczniów Szkół Europejskich	23
Tomasz Dolski – Technika w procesie dydaktycznym jako narzędzie do rozwijania zainteresowań muzyką poważną dzieci i młodzieży. Implikacje dla edukacji muzycznej	37
Marcin Muszyński – Paradygmat konstrukcjonizmu społecznego w badaniach nad starością i starzeniem się	50
Wojciech Lasota – Korczakowska pedagogia w Domu Sierot na podstawie zapisków Róży Sternkac	66
Justyna Siemionow – Wsparcie rozwoju psychospołecznego ucznia – propozycja nowego modelu działań poradni psychologiczno-pedagogicznej	79
Marek Smulczyk – Znaczenie <i>academic resilience</i> w czasach pandemicznych. Diagnoza i możliwości wsparcia uczniów	93
Karolina Czerwiec – Doświadczenia osoby transseksualnej w przestrzeni społecznej	118
Noty o Autorach	137

Contents

ARTICLES

Krystyna M. Bleszyńska, Małgorzata Orłowska, Joanna Salska McNeil – An inclusive potential of social art	7
Joanna Dobkowska – The concept of a common core of language proficiency in developing argumentative skills of bilingual European Schools students	23
Tomasz Dolski – Technology in the didactic process as a tool for developing children's and youth's interest in classical music. Implications for Music Education	37
Marcin Muszyński – The social constructionism paradigm in research on old age and ageing	50
Wojciech Lasota – Korczak's pedagogy at the Orphans' Home based on the notes of Róża Sternkac	66
Justyna Siemionow – Supporting psychosocial development of a pupil – a proposal of a new model of a psychological and pedagogical counselling centre	79
Marek Smulczyk – The importance of academic resilience in pandemic times. Diagnosis and opportunities for supporting students	93
Karolina Czerwec – Experiences of a transsexual person in the social space	118
Contributors to this issue	137

Krystyna M. Bleszyńska

*Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Polska**

E-mail: kbleszynska@yahoo.com

ORCID: 0000-0003-3456-7542

Małgorzata Orłowska

*Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej, Polska***

E-mail: morlowska@wsb.edu.pl

ORCID: 0000-0002-6387-1124

Joanna Salska McNeil

*Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, Polska****

E-mail: joannamsalska@gmail.com

Inkluzywny potencjał sztuki społecznej****

Summary

AN INCLUSIVE POTENTIAL OF SOCIAL ART****

One of the most interesting phenomena in contemporary art is the interpenetration of art and social practice. The artist's search for new forms of expression and finding himself on the contemporary art market are intertwined with social activism and attempts to contest the existing order. By presenting the variety and ambiguity of activities classified as social art, the authors attempt to interpret them critically. By situating the analysed phenomenon in the context of overcoming social exclusion and social rehabilitation interactions, they also try to determine whether, and if so, to what extent it can enrich the current pedagogical practice. Two questions become key here. One of them is the question of the essence of social art. The second one is to define the significance of including the role of the Artist and Participant of artistic activities in the repertoire of the social roles of the excluded subject to date.

Keywords: social art, social inclusion, creative resocialisation

red. Paulina Marchlik

* Adres: ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa

** Adres: ul. Zygmunta Cieplaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza

*** Adres: ul. Krakowskie Przedmieście 5, 00-068 Warszawa

**** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Jednym z centralnych problemów współczesnej pedagogiki jest niwelowanie zagrożeń, które wynikają ze zjawiska narastających nierówności oraz pochodnych wobec niego procesów marginalizacji i wykluczenia społecznego. Sprawiają one, iż w zbiorowości społecznej wyodrębniają się przestrzenie zróżnicowane pod względem warunków socjalizacji. Za szczególnie zagrażające należy przy tym uznać przestrzenie dziedziczonego ubóstwa. Kształtują się one w efekcie generacyjnego przekazu biedy i niskiego statusu powiązanego z wykluczeniem społecznym. Konsekwencją owej transmisji jest zaś szczególnie trudna do zwalczania forma ubóstwa, powiązana ze specyficznym sposobem funkcjonowania utrudniającym poprawę kondycji podmiotu (Tarkowska, 2009).

Specyfikę tego zjawiska po części może objaśniać relacja zachodząca między społeczeństwem a wykluczającym je podmiotem, w wyniku której ukształtowana zostaje jego kariera dewiacyjna. W tym ujęciu proces wykluczania wiąże się z załamaniem społecznych, symbolicznych i funkcjonalnych więzi między społeczeństwem a jednostkami wykluczanymi. Jego celem jest jednak nie tyle usunięcie wykluczanych poza granice systemu społecznego, co narzucenie im niskiego statusu oraz wiążących się z nim ograniczeń. Istotnymi elementami degradacji statusu są przy tym ograniczanie praw i podmiotowości, pozbawianie możliwości partycypacji społecznej, stygmatyzacja oraz koncentrowanie osób naznaczonych w zdewastowanych technicznie i przyrodniczo enklawach biedy (Lister, 2007).

Wspomniane skupiska, oprócz ubóstwa, niejednokrotnie cechuje wysoki poziom kryminogenności oraz społeczna i przestrzenna izolacja wobec reszty zbiorowości. Warunki, o których mowa, sprzyjają ukształtowaniu sposobów widzenia świata, postaw i wzorów osobowych oraz strategii i wzorów karier życiowych ograniczających społeczne, kulturalne i polityczne uczestnictwo w życiu szerszej zbiorowości społecznej. Jak wskazuje Przemysław Nosal (2014) kształtują także specyficzne stany świadomości wyrażające się apatią i pasywnością, wynikającymi z poczucia braku kompetencji oraz niedostatku materialnych i kulturowych zasobów, które umożliwiają zarówno poprawę własnej sytuacji, jak również efektywne funkcjonowanie w życiu szerszej zbiorowości (np. uczestnictwo w kulturze, poszukiwanie partnera poza obszarem własnej enklawy, pełnienie roli ucznia czy pracownika). Wzmiankowane postawy, sposoby widzenia świata czy wzory karier życiowych są tym samym przyswajane w toku socjalizacji przez rozwijające się w środowiskach biedy i społecznego wykluczenia dzieci i młodzież.

Obiecującą perspektywę analityczną umożliwiającą wgląd w zjawisko transmisji biedy, patologii i wykluczenia społecznego oferują teorie interakcjonistyczne, skupiające uwagę na *aktorze* społecznym, który odgrywa role o charakterze dewiacyjnym, przyswojone w interakcjach z otoczeniem. Podstawę owych relacji stanowią procesy kontroli społecznej umożliwiające zdefiniowanie podmiotu oraz przypisanie mu wiążącego się z daną definicją statusu. Władza definiowania jest przy tym władzą nadawania określonej tożsamości (Błęszyńska, 2001, s. 179–187).

Definicja, a zatem i tożsamość aktora społecznego formują się jednak w toku negocjacji między nim a otoczeniem społecznym (Strauss, 2013). Niejednokrotnie, zwłaszcza wśród osób socjalizujących się w środowiskach wykluczenia społecznego, jest to tożsamość ukształtowana w sposób prowadzący do autostygmatyzacji, skonfliktowania z normami ogólnospołecznymi, ograniczenia społecznych więzi i kapitału podmiotu oraz pogłębienia zjawiska jego ekskluzji. Skuteczność działań zmierzających do zmiany sposobu funkcjonowania oraz społecznej inkluzji danej jednostki, uzależniona jest zatem od możliwości pozytywnej redefinicji i rekonstrukcji jej struktur tożsamościowych oraz rozbudzenia w niej potencjału twórczego pozwalającego na wykreowanie siebie samego w nowy, bardziej akceptowalny sposób. Społeczny kontekst owych procesów, jak również wzgląd na potrzeby reintegracji podmiotu sprawiają przy tym, iż ważnym elementem wzmiankowanych oddziaływań staje się wzmocnienie jego partycypacji w wybranych obszarach życia społeczności lokalnej.

Naprzeciw tym postulatom wychodzi koncepcja twórczej resocjalizacji¹, wiążąca procesy resocjalizacji i partycypacji społecznej z szeroko rozumianym uczestnictwem w kulturze. Partycypacja kulturalna jest tu pojmowana nie tyle jako twórczość artystyczna, co podejmowane w środowisku społecznym twórcze działania, podczas których podmiot odkrywa subiektywnie nowe – choć istniejące już w percepcji społecznej – rzeczy i zjawiska. Świadomie i samodzielnie tworzy też własną tożsamość umożliwiającą mu, jako człowiekowi „zanurzone-mu w kulturze”, zwiększenie szans nie tylko na twórcze funkcjonowanie, lecz

¹ Idea kulturotechniki ewoluowała od statycznych koncepcji związanych z postępowaniem resocjalizacyjnym (koncepcja Czesława Czapowa) do idei twórczej resocjalizacji (Konopczyńskiego), której korzenie wyrosły z koncepcji wychowawczego postępowania resocjalizacyjnego. W klasycznej koncepcji (według Czapowa) kulturotechnika wywodzi się wprost z definicji kultury bazowała na jej trzech fundamentach: szkole, pracy i rekreacji, by w nowym odczytaniu (koncepcja Marka Konopczyńskiego) przyjąć paradygmat oddziaływań opartych o zakres i przedmiot postępowania wychowawczego (Orłowska, Błęszyński, 2016, s. 137).

także, a może przede wszystkim, na zbudowanie sobie trwałego miejsca w społeczeństwie (Konopczyński, 2006).

Realizacja tak sformułowanych celów wymaga programów mobilizujących podmiot do działań o charakterze prospołecznym i wspólnotowym, angażujących emocjonalnie oraz wyzwających jego kreatywność i zdolności ekspresji. Warunki, o których mowa, wydaje się spełniać nowy nurt w sztukach wizualnych, jakim jest sztuka społeczna. Niedookreśloność jej aktualnego statusu, metod i zamierzeń, wielowątkowość podejmowanych akcji, jak również świadomość ryzyka towarzyszącego wcześniejszym poszukiwaniom w świecie sztuki skłaniają jednak do podjęcia refleksji nad tym, czym w swej istocie jest sztuka społeczna, jakie funkcje spełnia bądź chce spełniać oraz w jakim stopniu i zakresie.

Sztuka jako zwierciadło przemian społecznych

Sztuka, w tym sztuka wizualna, tworzy się i rozwija w określonym kontekście, będąc zarówno ekspresją oglądu świata i wewnętrznej wrażliwości artysty, jak też odzwierciedleniem otaczającej go fizycznej i symbolicznej rzeczywistości. Ważnym elementem owej rzeczywistości jest relacja zachodząca między twórcą, odbiorcą i sceną przekazu. Każda rzeczywistość ma przy tym dwoisty charakter, gdzie z jednej strony pojawiają się obiektywnie istniejące warunki życia, sposoby gospodarowania, struktury i stosunki społeczne czy reguły kontrolowania i dystrybucji dóbr i zasobów, z drugiej zaś społecznie konstruowane narracje odwzorowujące przyjęte w danej zbiorowości systemy aksjologiczno-ewaluacyjne i interpretacyjne, kanony estetyczne, czy przeświadczenia dotyczące reguł życia społecznego (Berger, Luckmann, 1983). Narracje, o których mowa, stanowią negocjowalne konstrukty dotyczące m.in. sztuki, jej funkcji i adresatów. Kwestią społecznych ustaleń jest zarówno sposób pojmowania sztuki, jak też kryteria oceny powstających prac. Wykraczająca poza możliwości obiektywnego pomiaru specyfika doświadczenia, jakim jest kontakt ze sztuką, sprawia, iż stanowi ona jedną z odsłon społecznego teatru, w którym zarówno rola samego artysty, jak i jego odbiorcy nie są trwale i jednoznacznie zdefiniowane. Przyjmując paradygmat interakcjonistyczny, w podejmowanych analizach winniśmy przy tym uwzględniać nie tylko scenę owego teatru, lecz także jego widownię, kulisy i zachodzące w ich obrębie procesy (Goffman, 1981).

W obrębie samej sceny powstaje układ, w którym poruszają się artysta, jego mecenas i odbiorcy sztuki, negocjując warunki relacji. Warunki te nie są jednak

niezmienne i w dużej mierze zależą od sposobu gospodarowania oraz pochodnych wobec niego zasad dystrybucji dóbr i władzy, struktur społecznych i habitusów występujących w danej zbiorowości. Sprawiały one, iż w społeczeństwach przedindustrialnych sztuka miała charakter elitarny, plebejski bądź ludowy. Uczestnictwo w którejs z nich tworzyło dystynkcję akcentującą a zarazem i utrwalającą istniejące nierówności społeczne (Strzyczkowski, 2009). Uprawomocniona była jedynie elitarna kultura wysoka. Mecenat nad nią sprawowały dwory władców, instytucje religijne, w dobie nowoczesności zaś, także salony zamożnego mieszczaństwa i instytucje państwowe. Kontakt ze sztuką, konserwatyzm i upodobanie do dzieł kultury wysokiej, wiedza o niej i ukształtowany smak estetyczny tworzyły przy tym dystynkcję wyróżniającą członków społecznych elit (Bourdieu, 2005).

Paradoksalnie, potrzeba zachowania owej dystynkcji mogła sprzyjać nie tylko konserwatyzmowi, lecz także poszukiwaniu w sztuce nowych wartości i środków wyrazu. Warunki dynamicznie przekształcających się społeczeństw doby industrialnej zachęcały do negowania zastanego ładu i innowacji nie tylko w sferze technologii. Pojawiające się w konsekwencji napięcia w środowiskach twórczych niejednokrotnie aktywizowały ich potencjał, umożliwiając przebicie się nowych kierunków i idei, czego przykładem były kariery impresjonizmu czy kubizmu. Podejmowane próby redefiniowania sztuki i jej granic podważały przyjęte kanony, rzucając, jak w przypadku Marcela Duchampa czy Magdaleny Abakanowicz, wyzwanie normom estetyki i życia społecznego. Jednocześnie zdobycie uznania i pozycji w otaczającym świecie były nadal uzależnione od pozyskania akceptacji zarówno środowisk artystycznych, jak i opiniotwórczych. W tym – wpływowych kolekcjonerów sztuki. Reprezentujący owe elity marszandzi i krytycy sprawowali niepodzielną kontrolę nad rynkiem sztuki, pośrednicząc między artystą i elitami. Istotne znaczenie w owych procesach odgrywały przy tym zakulisowe mechanizmy kształtowania wizerunku artysty.

Pragnący się wyróżnić, dążący do zaznaczenia swej oryginalności artysta niejednokrotnie wkraczał w pogranicze prowokacji i manipulacji. Efekty wielu spośród owych prób (jak np. sławetny pisuar Duchampa) do chwili obecnej stanowią przedmiot sporów dotyczących ich rzeczywistej wartości artystycznej. Zarówno mniej, jak i bardziej oczywiste dzieła łączy przy tym jedno: ich podstawowym adresatem wciąż są społeczne elity. Tak zwany przeciętny człowiek najczęściej pełni w tym układzie rolę widza. Jego potrzeby, problemy i poglądy zajmują miejsce marginalne.

Nie oznacza to, iż tematyka tzw. mas czy prostego człowieka jest w sztuce nieobecna. Malowniczo upostaciowany gniew ludu, groza wojny, śmierć, bieda,

bezdomność czy sieroctwo pojawiają się w obrazach największych mistrzów, jak Eugene Delacroix, Francisco Goya, Johna Constable czy Pablo Picasso. Problemy i potrzeby dnia codziennego skłaniają artystów do malowania scenek rodzajowych i portretów zwykłych ludzi. Wielu malarzy, jak Henri Toulouse-Lautrec, Vincent van Gogh, Paul Gougaïn czy Amadeo Modigliani czyni swoimi modelami osoby z półświatka. Nie podważa to jednak zasadniczego założenia dotyczącego utrzymującej się elitarności zarówno mecenatu, jak i adresata tworzonych dzieł.

Sytuacja ta ulega radykalnym zmianom pod koniec wieku XX. Już w jego początkach możemy spotkać się z próbami buntu, kontestacji i redefinicji dotychczasowych funkcji sztuki w świecie społecznym. Lata 30. inicjują procesy dowartościowywania kultur ludowych. Wyrastająca na światową potęgę Ameryka wraz z Ruchem Nowego Wychowania upowszechnia kształcenie artystyczne, przypisując mu zasadniczo nowe role, a mianowicie pobudzanie rozwoju demokracji i innowacyjności. Odwołujące się do populizmów ideologie autorytarne sięgają do kultury plebejskiej, symbolicznie podważając społeczną dystynkcję smaku. Odrzucając dorobek kulturowy modernizmu, deprecjonują go odnosząc do niego pojęcie sztuki zdegenerowanej. W swoim daleko posuniętym radykalizmie Antonio Gramsci postuluje wojnę kulturową, której celem jest wyzwolenie klas pracujących spod hegemonii kulturowej klas dotychczas sprawujących władzę. Narzucone drogą symbolicznej przemocy tradycyjne wartości kulturowe służą, jego zdaniem, utrwaleniu nierówności statusów i niesprawiedliwości społecznych. Drogą wyzwolenia, a zarazem emancypacji klas podporządkowanych jest zatem odrzucenie lub zmarginalizowanie znaczenia elitarniej kultury wysokiej na rzecz kultury plebejskiej będącej emanacją klasowych wartości nowego hegemonu. Motorem zmiany społecznej są postępowi intelektualści i środowiska twórcze; zaliczenie do którejś z powyższych kategorii jest przy tym aktem uznaniowym ze strony tzw. mas odrzucających dotychczasowe systemy certyfikacji. Symbolicznym wyrazem owego przewrotu staje się zaś unicestwienie kryształowego pałacu elit przez wdzierający się weń tłum (Sloterdijk, 2011).

Upadek systemu elitarnego mecenatu otwiera nowe przestrzenie zarządzania sztuką. W społeczeństwach nowoczesnych funkcję tę przejmują władze polityczne i samorządy terytorialne, narzucając artyście rolę apologety nowego ładu oraz dostawcy dóbr kulturalnych dla masowego odbiorcy stającego się na mocy ordynacji wyborczej i deklaracji podatkowych kolejnym hegemonem dziejowym. Uporządkowanie, o którym mowa, ma charakter dychotomiczny, dzieląc świat kultury na wciąż jeszcze elitarną kulturę wysoką oraz oficjalnie uznaną i zalegitymizowaną kulturę masową. Postępujące za kulisami teatru sztuki procesy

komercjalizacji sprawiają jednak, iż sukces artystyczny zostaje powiązany przede wszystkim ze wskaźnikami sprzedaży: biletów, płyt, kopii książek czy obrazów. Istotnymi warunkami zaistnienia artysty w świecie społecznym stają się zaś marketingowa sprawność wydawców i managerów, dostęp do popularnych mediów oraz umiejętność odczytywania potrzeb publiczności przy jednoczesnym utrzymywaniu się w ramach akceptowanych przez społeczno-polityczny establishment.

Z próbą podważenia owego porządku spotykamy się w latach 60. XX w. cechujących się niespotykaną wcześniej skalą kontestacji społecznej, politycznej i kulturowej. W kontrkulturowej rewolcie młodego pokolenia szczególnie znaczenie odgrywa przy tym zainicjowany przez Allena Ginsberga, Jacka Kerouac, Neala Cassady i Williama S. Burroughs ruch Beat Generation unieważniający zarówno dotychczasowy rozdział sztuki i życia codziennego, jak również świata cyganerii od świata przeciętnego człowieka, oraz obowiązujące standardy obyczajowe i estetyczne. Sztuka ma odzwierciedlać życie, a życie stać się sztuką. W tej nowej odsłonie teatru sztuki banał i prowokacje, będące kiedyś marginalną formą wypowiedzi artystycznej, stają się podstawowym środkiem komunikacji. Podejmowane poszukiwania idą w różnych kierunkach. W próbie uchwycenia otaczającej rzeczywistości multiplikują zarówno obrazy gwiazd, jak i najbardziej banalne elementy życia codziennego (zob. Andy Warhol epatujący zwielokrotnionymi portretami puszek zupy pomidorowej Campbella). Swobodnie wykorzystują inspiracje odległymi kulturami. Szokują nagością i śmiałymi formami zachowań seksualnych traktowanymi jako forma wypowiedzi społeczno-artystycznej (vide: sławne lato miłości w dzielnicy Haight-Ashbury w San Francisco). Sięgają do odmiennych stanów świadomości wywoływanych środkami psychoaktywnymi (zwłaszcza zyskującym wymiar sakralny LSD)². Eksponują wartości działań artystycznych mających wzburzać świadomość społeczną. Upodmiotowiają wreszcie i odkrywają potencjał środowisk społecznie marginalizowanych i wykluczanych. W społecznej przestrzeni sztuki pojawiają się happeningi, sztuka aktywistyczna, psychodeliczna, performatywna i uliczna (jak graffiti czy murale). Jednocześnie dokonuje się swoista emancypacja artysty oraz uspołecznienie i deprofesjonalizacja samej sztuki. Aktorem na owej scenie praktycznie może zostać każdy, niekoniecznie oddając się studiom artystycznym. Nieistotna jest legitymizacja ze strony kontestowanych elit i wytworzonych przez nią instytucji. Podważone zostają przyjęte sposoby pojmowania

² Stosowanie używek odmieniających stany świadomości artystów miało miejsce także w czasach wcześniejszych (zob. Stanisław Witkacy czy Paul Gauguin), dopiero jednak w latach 60. zyskało rangę wyróżniającej artystę dystynkcji.

i kanony sztuki. Odrzucony oficjalny mecenas. Podstawowego znaczenia nabiera natomiast uznanie widza, którym jest sąsiedzka wspólnota, krąg rówieśników i alternatywne media.

Próby konstruowania alternatywnej, uspołecznionej i niezależnej od oficjalnego nurtu sztuki z czasem się jednak wypalają. Dotychczasowi buntownicy porzucają hippisowskie komuny i wpasowują się w społeczeństwo, które w pewnym stopniu przekształcili. Dzieła wielu z nich wychodzą z nurtu kontrkultury, komercjalizując się i włączając w obszar kultury masowej³. Niektóre z nich (jak prace Warhola) zostają włączone do kanonu kultury wysokiej. Specyficzną spuścizną tamtych czasów jest przy tym nurt działań artystycznych, które nazwalibyśmy dzisiaj sztuką społeczną.

Pojęcie *social art* (niestety, bez doprecyzowania jego znaczenia) odnajdujemy we współczesnych tekstach amerykańskich omawiających pewien nurt poszukiwań podejmowanych we współczesnej sztuce. Jak można wywnioskować z kontekstu, jest ono odnoszone do zróżnicowanych i z założenia perswazyjnych form działań artystycznych zawierających treści o charakterze społecznym, adresowane do osób będących członkami określonej wspólnoty społecznej celem kształtowania jej świadomości, postaw i zachowań. Działania, o których mowa mieszczą się na pograniczu sztuki, animacji społeczno-kulturalnej i politycznego aktywizmu, nie lękającego się form zwykłej agitacji. Ich różnorodność, akcyjność i niedookreślony charakter utrudniają próby uogólnień, oceny bądź interpretacji. Pewną pomocą w owych wysiłkach wydaje się być wszelako analiza zmian zachodzących w teatrze sztuki doby postindustrialnej.

Globalizacja polityczna i kulturowa, rozwój nowych technologii, wzrost znaczenia bezosobowych systemów eksperckich, potęgi ponadnarodowych struktur organizacyjnych wielkiej skali (LSO), dominacja nastawionego na maksymalizację zysku liberalizmu gospodarczego oraz związane z nimi zmiany świadomości społecznej przekształcają scenę, widownię i kulisy teatru sztuki. Na scenie wciąż pozostaje artysta i jego mecenas, którym w międzyczasie przestają być instytucje władzy politycznej i religijnej coraz częściej zastępowane przez „niewidzialną rękę rynku” reprezentowaną przez grupę zamożnych kolekcjonerów oraz liczne rzesze anonimowych konsumenta dóbr kultury. W dobie kultury globalnej i powszechnego dostępu do dóbr kulturalnych (lub przynajmniej ich namiastek) zmieniają się jednak społeczne preferencje i wzory kontaktu ze sztuką.

³ Zjawisko to szczególnie wyraźnie daje się dostrzec w muzyce, której sztandarowe wydarzenie – festiwal w Woodstock w 1969 r. – do chwili obecnej ma dużą wartość komercyjną i marketingową.

Spółeczeństwa postmodernistyczne cechuje zjawisko przemieszczenia kanonu sztuki w stronę jej polifoniczności i hybrydyzacji. Zmianie ulega system legitymizacji sztuki, w którym władzę sądzenia zyskuje zmienny i spluralizowany układ tworzony przez różnego rodzaju organizacje, kolekcjonerów, właścicieli galerii, sponsorów, krytyków i kuratorów, środowiska artystyczne i akademickie, samorządy terytorialne, media społeczne czy celebrytów (Zolberg, 2005). Zanika także społecznie dystynktywna rola kultury wysokiej na rzecz zjawiska określanego przez Ryan A. Petersona (1992) mianem kulturowej wszystkożerności, w której społecznie dozwolone i cenione jest wykorzystywanie i dowolne miksowanie treści przynależnych zarówno do kultury wysokiej, jak też ludowej czy masowej⁴.

Prawa uwolnionego rynku sprawiają, iż treści każdej z nich, także te o charakterze plebejskim (reprezentowane w muzyce np. przez disco-polo) stają się równoprawnym przedmiotem konsumpcji, którego promocja wymaga profesjonalnego marketingu. Twórczość w dziedzinie sztuki, podobnie, jak twórczość naukowa, zrównane zostają ze sferą produkcji materialnej i poddane neofordowskiej logice porządku korporacyjnego. Markę artysty kreuje się niczym markę perfum, producenta sportowej odzieży czy wprowadzanej na rynek kawy. Podstawowym warunkiem jego zaistnienia jest społeczna widoczność. Korporacyjny system ocen i porównań promuje przede wszystkim jego wydajność, innowacyjność i zaangażowanie (Zolberg, 2005; Kunst, 2016). Oczekiwania, o których mowa, nie pozostają przy tym bez wpływu na samych artystów.

Sztuka społeczna – między komercją, prowokacją i społecznym zaangażowaniem

Współczesną scenę sztuki, także wizualnej, cechuje przede wszystkim zwrot w stronę widza przejmującego rolę jednego z głównych aktorów. Miejsce wystawy coraz częściej zajmują artystyczne eventy, w których tradycyjną relację twórca – dzieło – widz zastępuje współuczestnictwo o niekoniecznie zmateriałizowanych efektach. W trakcie owych działań kreuje się poczucie doraźnej i niezobowiązującej wspólnoty zebranych, centralną wartością jest zaś doświadczenie: współprzeżycia, współpracy i chwilowej współodpowiedzialności. Zadaniem artysty staje się wciągnięcie widzów w interakcję i pobudzenie ich do podjęcia wysiłku, którego efektem może być przekształcenie ich świadomości.

⁴ Z podobnym zjawiskiem mamy do czynienia w sferze kulinarnych, gdzie dowolnie miksuje się elementy odmiennych kuchni etnicznych, tworząc modną kuchnię *fusion*.

W asortymencie stosowanych w tym celu środków niejednokrotnie mieszczą się przy tym przemoc psychiczna i prowokacja.

Zawarte w owych działaniach przesłanie nie zawsze jest jednoznaczne i łatwe w interpretacji. Zasadniczo może być ono odczytywane jako przejaw kontestacji systemu, w którym wyalienowany społecznie człowiek, w tym artysta, jest podporządkowany racjonalnym i bezosobowym instytucjom polityczno-ekonomicznym nastawionym na jego kontrolę i eksploatację. Swoistą odpowiedzią na wzmiankowaną opresję są współczesne praktyki artystyczne wyrażające postulaty emancypacyjne, do których należy zaliczyć potrzebę mobilizacji i politycznej aktywizacji społeczeństwa, dążenie do wyzwolenia człowieka spod dominacji procesów produkcyjnych oraz konieczność odzyskania i rekonstrukcji przestrzeni publicznej przez powrót do zachowań wspólnotowych i wypowiedzenie posłuszeństwa prekaryzującemu systemowi. Praktyki te należy uznać za ważną formę inicjowania współczesnych ruchów społecznych. Siła ich oddziaływania zależy jednak od możliwości wyjścia artysty poza przestrzeń muzeów i galerii (Kunst, 2016, s. 61).

Możliwości tego rodzaju daje m.in. przestrzeń społeczności lokalnych: ulice, skwery, parki, place czy rynki. Tworzona przez nie scena jest zasadniczo odmienna od warunków stwarzanych przez tradycyjne instytucje kultury i sztuki. Zanika podział na aktywnego aktora – artystę i pasywnych widzów w skupieniu kontemplujących jego dzieło. W przestrzeni tej każdy, także bierny obserwator, staje się aktorem. Współuczestnictwo, bezpośredniość kontaktu i dynamika relacji uczestników stwarzają jakościową nową sytuację. „Ze względu na zatarcie granicy oddzielającej widzów od dzieła oraz widzów od tego, co publiczne, znika jednak możliwość oceny dzieła, a nasze umiejętności społeczne stają się częścią wspólnoty spektaklu” (Kunst, 2016, s. 64). Właściwości te zagospodarowują artyści aspirujący do roli społecznego koryfeusza (jak Bohdan Wodiczko wykorzystujący przestrzeń publiczną dla projekcji podejmujących kwestie przemocy, bezdomności, nierówności społecznych czy aktywnego korzystania z demokracji). Konsekwencją wzmiankowanego podejścia stają się jednak również trudności z rozgraniczeniem sztuki od nie-sztuki oraz niepewność, co do intencji i rzeczywistej wartości eksponowanych dzieł.

Każde spośród wydarzeń z założenia artystycznych (zarówno wspólne tworzenie murali, jak budowa symbolicznego domu dla bezdomnych, wykorzystanie sklepowych wózków jako pojazdów dla bezdomnych, wielogodzinne patrzenie sobie w oczy, obieranie kartofli czy mycie schodów w galerii sztuki) stanowi indywidualne doświadczenie nie tylko samego artysty, lecz także poszczególnych uczestników tego wydarzenia. Może być zatem odczytywane i oceniane

na wiele różnych sposobów. Odrzucenie postulatów jasności i jednoznaczności przy zaniku formalnej krytyki i legitymizacji dzieła, może zachęcać nie tylko do poszukiwania środków artystycznego wyrazu pozwalających artyście podjąć czy zainicjować społeczny dialog i refleksję. Opcjami alternatywnymi bywają bowiem także potrzeba wyrażenia indywidualnej formy kontestacji, komercja i zwykła hucpa.

Podstawowym przesłaniem sztuki społecznej jest kontestacja systemu społecznego. Artysta może jednak równolegle wyrażać także osobisty sprzeciw wobec narzuconej mu logiką LSO zdegradowanej roli wytwórcy dobrze sprzedających się produktów. Podejmowane działania, mimo pozorów społeczno-artystycznego eventu, mogą zatem być formą protestu, szyderstwa lub drwiny zarówno z systemu narzucającego artyście konieczność ciągłej widoczności i systematycznego dostarczania nowych, przykuwających uwagę dzieł, jak też z aktorów uzurpujących sobie w teatrze sztuki władzę nadawania znaczeń i oceniań poczynąń artysty.

Istotną przesłanką tworzenia sztuki społecznej mogą być także potrzeby bytowe artysty. W odróżnieniu od innych dziedzin działalności człowieka, sztuka nigdy nie stanowiła pewnego źródła utrzymania. Wielu artystów doświadczało biedy lub pozyskiwało środki na utrzymanie własne i swoich rodzin ze źródeł pozaartystycznych (w tym pomocy finansowej innych). Sytuacja ta uległa pogorszeniu wraz z systematycznym zanikiem dotychczasowych form mecenatu. Zmniejszaniu zainteresowania dotychczasowych sponsorów sztuką jako wartością autoteliczną towarzyszył jednak wzrost zainteresowania kolekcjonerów dziełami sztuki postrzeganymi jako inwestycja lub lokata kapitałowa.

Do zakulisowych mechanizmów kształtowania się teatru sztuki należałoby też zaliczyć wzrost zainteresowania władz i organizacji pozarządowych programami działań mającymi łagodzić konsekwencje narastających nierówności społecznych. Pozyskanie przez artystę środków finansowych przypisywanych do owych programów umożliwiały przy tym projekty przybliżające sztukę do animacji społeczno-kulturalnej.

Motywacje o charakterze komercyjnym mogły także, obok potrzeby uznania, pobudzać artystę do poszukiwania rozgłosu. Podejmując określone działania, ich autor lub reprezentująca go instytucja skupiają na sobie uwagę mediów, kreując wizerunek o niejednokrotnie dużej wartości marketingowej. Istotne znaczenie ma wszelako widoczność i wyrazistość zarówno dzieła, jak i samego artysty. Wysokie walory promocyjne mają zatem działania i wizerunki o charakterze oryginalnym, prowokacyjnym lub wręcz szokującym. Efekt przyzwyczajenia oraz logika rynku wymagającego systematycznego dostarczania nowych,

coraz bardziej ekscytujących produktów mogą przy tym prowadzić do eskalacji zachowań, w których skandal i bulwersacja formą autopromocji lub stają się wartości samymi w sobie, rezygnując z intencji artystycznego i społecznego przekazu.

Poszukiwanie taniego rozgłosu może wreszcie przeobrazić się w cyniczną i arogancką grę z naiwną publicznością. Szarlatanerię, której przykładem jest Piero Manzoni wsławiony sprzedażą własnych ekskrementów przedstawianych jako forma sztuki. Trudno jest przy tym jednoznacznie orzekać o uwarunkowaniach tego rodzaju zachowań. Niewątpliwie zawarte są w nich cztery podstawowe elementy: współczesna konfuzja towarzysząca sposobowi rozumienia i kryteriom oceny sztuki, poszukiwania granic wolności artysty, potrzeba medialnego zaistnienia uczestniczących w tym spektaklu aktorów oraz – jak należy przypuszczać – snobizm osób pragnących wyróżniać się jako koneserzy sztuki współczesnej.

Reasumując, należy zadać sobie pytania:

- Σ Czy rzeczywiście istnieje sztuka społeczna, czy też są to tylko nowe szaty króla?
- Σ Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu sztuka społeczna może być środkiem twórczej resocjalizacji?

Wiedza o dotychczasowych poszukiwaniach i kierunkach rozwoju sztuki, jak również towarzyszących owym poszukiwaniom problemach definicyjnych skłania do wniosku, iż pierwsze z zadanych pytań ma charakter nierozstrzygalny. Odmiennej odpowiedzi możemy jednak udzielić na drugie spośród wymienionych. Sztuka społeczna przedstawia się nam jako kreatywna forma działań o dużym potencjale mobilizującym i społecznie włączającym. Przedmiotem dyskursu należy jednak uczynić podstawowe zasady jej wykorzystania dla potrzeb resocjalizacyjnych.

Miejsce sztuki społecznej w procesach społecznej inkluzji i twórczej resocjalizacji

Sztuka społeczna może spełniać funkcje wartościowej zwrotnicy, przyczyniającej się do zmiany trajektorii kariery życiowej resocjalizowanego podmiotu. Włączenie jej w zakres zainteresowań resocjalizacji twórczej wiąże się przede wszystkim z ustaleniem oczekiwań, jakie wysuwamy pod jej adresem, jak również określeniem mechanizmów, do których chcielibyśmy odwołać się w podejmowanych działaniach. Przyjmując, iż istotą sztuki społecznej jest budzenie

świadomości problemów, które mogą być rozwiązane poprzez aktywizację potencjałów drzemących w członkach lokalnej wspólnoty, oczekivalibyśmy, iż włączenie w owe działania osoby resocjalizowanej może być czynnikiem znaczącej zmiany w sposobie funkcjonowania podmiotu. Podstawę owej zmiany stanowi włączenie podmiotu we współpracę przy realizacji danego projektu. Tą drogą może on wejść i zaistnieć na jakościowo odmiennej, nowej dlań scenie społecznej konstituowanej przez układ **resocjalizowany podmiot – artyści – społeczność lokalna**, podejmując rolę amatorskiego animatora społecznego. Podjęcie tej roli może przy tym wyzwolić i ukierunkować w społecznie akceptowanej formie będący w jego dyspozycji potencjał zmiany.

Wyrażałby się on przede wszystkim możliwością wyjścia podmiotu poza ramy dotychczasowych sieci społecznych. Pojawienie się nowych grup odniesienia oraz wzbogacenie pozostającego w dyspozycji danej osoby kapitału społecznego (zwłaszcza o tzw. kapitał pomostowy) zwiększyłoby jej dostęp do zróżnicowanych zasobów, zapewniając wsparcie i wyprowadzając podmiot z dotychczasowego, niesprzyjającego zmianie kręgu społecznego. Istotne znaczenie odgrywałoby przy tym wypracowanie przez podmiot ważnych z punktu widzenia kariery życiowej więzi o charakterze słabym (Granovetter, 1973).

Istotnym czynnikiem zmiany wydaje się być podjęcie i identyfikacja z nową, bardziej konstruktywną i niedewiacyjną rolą społeczną, pozwalające renegocjować dotychczasowy wizerunek podmiotu. Szczególnie znaczącym wydaje się być fakt, iż uczestnictwo w projektach z zakresu sztuki społecznej ma istotne walory normalizujące sytuację danej osoby: wprowadza ją mianowicie w orbitę działań postrzeganych przez szerszą zbiorowość nie tylko jako akceptowalne, lecz także wysoce cenione (Wolfensberger i in., 1972). Rola artysty, zaliczana do kategorii tzw. dewiacji pozytywnych, stwarza osobom postrzegany dotychczas jako „dewianci negatywni” możliwość redefinicji i rewaloryzacji swej roli.

Nie bez znaczenia jest wreszcie szansa pobudzenia za pośrednictwem sztuki społecznej rozwoju poczucia podmiotowości, postaw aktywizmu i zachowań emancypacyjnych. Wartością o charakterze transformatywnym jest przede wszystkim możliwość zaistnienia oraz wyartykułowania na forum publicznym odczuwanych problemów i żywionych poglądów, bycia dostrzeżonym i wysłuchanym, jak również aktywnego wywierania wpływu na świadomość i postawy ludzi reprezentujących warstwy i grupy, z którymi dotychczasowe interakcje podmiotu były znikome bądź wyznaczane relacją marginalizacji i wykluczania. Uczestnictwo w działaniach uwrażliwiających na narastające nierówności i problemy społeczne sprzyja rozwojowi poczucia społecznej więzi i współodpowiedzialności. Kreatywna współpraca i partnerska partycypacja w realizacji

projektów kształtuje natomiast kompetencje korzystne dla społecznej reintegracji podmiotu.

Ukazane zmiany w sieciach społecznych oraz sposobie funkcjonowania mogą przyczynić się do pozytywnej rekonstrukcji struktur tożsamościowych podmiotu, umożliwiając mu przejście od zdewaloryzowanej tożsamości dewiacyjnej do tożsamości społecznie waloryzowanej. Przede wszystkim są one ważnym czynnikiem pobudzającym procesy indywiduacji, czyli dookreślania własnego Ja. Za szczególnie istotne należy uznać pojawienie się nowych komponentów samopisu, na który składają się społecznie waloryzowane cechy o charakterze relevantnym i dystynktywnym. Ważnym elementem przeobrażeń tożsamościowych będzie także możliwość przejścia podmiotu od Ja-kategorialnego, tworzonego poprzez poznawcze włączenie własnej osoby do kategorii wyodrębnionych na podstawie właściwości socjodemograficznych (jak wiek, płeć, miejsce zamieszkania, rasa i pochodzenie etniczne, status społeczny, wykształcenie i sytuacja ekonomiczna, karalność) do Ja-kryterialnego powstałego poprzez wyodrębnienie i zidentyfikowanie się podmiotu ze zbiorowością osób zróżnicowanych pod względem socjodemograficznym, lecz dzielących pewne właściwości społeczne i psychologiczne (jak zainteresowania, wartości humanistyczne, zaangażowanie w sprawy innych). Przejście, o którym mowa, pozwalając podmiotowi wyjść poza ciasne granice dotychczasowej, sprzyjającej dewiacji grupy odniesienia, w istotnym stopniu przyczynia się przy tym do jego resocjalizacji i reintegracji społecznej.

Konkluzja

Podejmując próbę odpowiedzi na pytanie: Czy, a jeśli TAK, to w jakim stopniu i zakresie sztuka społeczna może wzbogacać praktykę twórczej resocjalizacji, należy stwierdzić, iż przeprowadzone analizy pozwalają uznać, iż może ona stanowić wartościowy środek oddziaływań resocjalizujących i reintegrujących społecznie.

Sztuka społeczna może być jednym z instrumentów oraz dogodnym polem działania dla (re)socjalizacji. Będąc jedną ze współczesnych form odczytania idei wychowania przez sztukę, zapewnia obiecujące obszary działań współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej realizującej postulat destygmatyzacji osób wykluczonych społecznie (Konopczyński, 2019). Może także być polem dla projektów

profilaktycznych mających na celu niwelowania zagrożeń wynikających ze zjawiska narastających nierówności oraz pochodnych wobec niego procesów marginalizacji i wykluczenia społecznego (Tarkowska, 2009). Skuteczność działań podejmowanych zarówno w zakresie profilaktyki społecznej, jak i resocjalizacji, uzależniona jest bowiem od stworzenia adresatowi owych programów możliwości pozytywnej redefinicji i rekonstrukcji struktur tożsamościowych oraz rozbudzenia potencjału do ponownego wykreowania siebie samego.

Teoretyczne podstawy wzmiankowanych przeobrażeń naświetla koncepcja twórczej resocjalizacji wiążąca procesy partycypacji społecznej z szeroko rozumianym uczestnictwem w kulturze. Zdaniem Konopczyńskiego twórcza resocjalizacja:

[...] rozpoczyna się od uświadomienia sobie przez jednostkę niewłaściwego dotychczasowego życia (swojego nieszczęśliwego losu), które powoduje pełnienie dewiacyjnych ról społecznych (przestępca, agresora, nieudacznika profesora), a więc od dostrzeżenia efektów procesu stygmatyzacji negatywnej. Proces destygmatyzacji to negocjacje lub kasowanie dewiacyjnej tożsamości jednostki i przekształcanie Ja dewiacyjnego w Ja normatywne. Jest to więc proces, który zakłada trudne doświadczanie faktu czasowego występowania jednocześnie dwóch tożsamości – „starej dewiacyjnej” i „nowej pozytywnej”. Zjawisko to przybiera postać tzw. pozytywnej dewiacji, a więc objawia się gwałtownym manifestowaniem swoich nowych przekonań (alkoholik który przestał pić i działa w AA, były narkoman pomagający innym pozbyć się nałogu) (Konopczyński, 2019, s. 8).

Jednym z ważniejszych założeń wzmiankowanego procesu jest przyjęcie, że tożsamość człowieka kształtuje się i transformuje pod wpływem otoczenia społecznego w toku procesów socjalizacji jednostki oraz w wyniku refleksji podmiotu nad jego doświadczeniami życiowymi i społecznymi, w tym praktyką uczestnictwa w kulturze pojmowanego nie tyle jako twórczość artystyczna, co twórcze działanie w ramach społeczeństwa. Działanie, podczas którego twórca odkrywa nowe dla niego (choć nieraz już istniejące w świadomości społecznej) obiekty, problemy, procesy i zjawiska. Tworzy także siebie i swoją tożsamość, która pozwoli mu jako człowiekowi „zanurzonemu w kulturze” zwiększyć szanse nie tylko na twórcze funkcjonowanie, ale także zbudowanie własnego miejsca w społeczeństwie i wytrwanie w tej kondycji pomimo pojawiania się kolejnych kryzysów i sytuacji trudnych (Konopczyński, 2006).

Reasumując, należy uznać, iż sztuka społeczna w pełni wpisuje się w ideę twórczej resocjalizacji nie tylko ze względu na zbieżność celów, idei czy instrumentarium, lecz także, a raczej przede wszystkim, ze względu na centralną rolę działań rozwijających podmiotowości aktora społecznego, jakim jest resocjalizująca się osoba.

References

- Berger, P., Luckmann, Th. (1983). *Spółeczne tworzenie rzeczywiŝtoŝci*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Błęszyńska, K. (2001). *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gramsci, A. (2006). *Nowoczesny KsiąŜę*. Warszawa: Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej; Uniwersytet Warszawski.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, vol. 76, nr 6, 1360–1380.
- Kunst, B. (2016). *Artysta w pracy. O pokrewieństwach sztuki i kapitalizmu*. Warszawa; Lublin: Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego.
- Lister, R. (2007). *Bieda*. Warszawa: Sic!
- Peterson, R. A. (1992). Understanding Audience Segmentation: From Elite and Mass to Omnivore and Univore. *Poetics*, 21, 243–258.
- Konopczyński, M. (2006). *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Pedagogium.
- Konopczyński, M. (2019). Teoria versus praktyka. *Resocjalizacja Polska*, nr 18, 7–9.
- Sloterdijk, P. (2011). *Kryształowy pałac*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Nosal, P. (2014). Symboliczno-relacyjny wymiar wykluczenia przez ubóstwo. *Studia Socialia Cracoviensia*, 6; 2 (11), 25–44.
- Orłowska, M., Błęszyński, J. J. (2016). *Czas wolny jako środowisko życia. Perspektywa pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strauss, A. L. (2013). *Zwierciadła i maski*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Strzyczkowski, K. (2009). Szlachectwo nie zobowiązuje. Zmiany we wzorach konsumpcji kulturowej. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*. t. 75, z. 1, 195–219.
- Tarkowska, E. (2009). Oblicza polskiej biedy. *Więź*, 4, 90–101.
- Wolfensberger, W., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., Roos, Ph. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: York University Campus.
- Zolberg, V. (2005). Uncertainty: The New Canon? W: M. D. Jacobs, N. Weiss Hanrahan (red.), *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*. New Jersey: Blackwell Publishing.

Joanna Dobkowska

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

e-mail: jdobkowska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9708-659X

Koncepcja wspólnej podstawy biegłości językowej w rozwijaniu umiejętności argumentacyjnych dwujęzycznych uczniów Szkół Europejskich**

Summary

THE CONCEPT OF A COMMON CORE OF LANGUAGE PROFICIENCY IN DEVELOPING
ARGUMENTATIVE SKILLS OF BILINGUAL EUROPEAN SCHOOLS STUDENTS**

The article presents the possibility of using the concept of a common core of language proficiency in developing the argumentative skills of the bilingual students of European Schools – an institution comprising a network of educational centres operating in the European Union, which provide multilingual and multicultural pre-school, primary and secondary education. In the study, conducted with the desk research method, the author analysed curriculum documents constituting the basis for the work of native and foreign language teachers in European Schools. The research shows that the curricula for different languages provide for similar general competences, but differ in terms of the philosophy of language education and the emphasis placed on particular content and teaching methods. This opens up the possibility of collaboration between teachers, who can increase the effectiveness of their work by building on skills common to all languages.

Keywords: argumentative skills, common core of language proficiency, school curriculum, bilingualism, knowledge transfer

red. Paulina Marchlik

* Adres: Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Dynamiczny kontekst współczesnej edukacji wymusza konieczność nieustannej weryfikacji stosowanych narzędzi dydaktycznych, metod pracy a także form interakcji między wszystkimi podmiotami procesu nauczania – również nauczycielami między sobą nawzajem. Z możliwością efektywnego funkcjonowania w zmiennych warunkach wiąże się także koncepcja *resilience* – odporności na stres oraz doświadczane przeciwności wynikające z warunków zewnętrznych i cech jednostki (Wang i in., 1994; Sandoval-Hernandez, Cortes, 2012). W przypadku nauczycieli cecha ta pozwala – czasem wbrew oficjalnej polityce oświatowej nastawionej na konkurencję i ścisłe wypełnianie zaleceń programowych – tworzyć i wzmacniać sieć współpracy, w której można wspierać się i uczyć od siebie nawzajem (Aquilar, 2018). Znaczenie efektywnej współpracy podkreśla dokument Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych, określanych jako dynamiczna kombinacja wiedzy, umiejętności i postaw, które osoba ucząca się musi rozwijać przez całe życie, poczynwszy od najmłodszych lat (*Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, 2018, s. 12). W uzasadnieniu do dokumentu napisano:

W naszym szybko zmieniającym się społeczeństwie istotniejsze niż kiedykolwiek wcześniej są takie umiejętności, jak: umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, **zdolność do współpracy**, umiejętność kreatywnego myślenia, myślenia komputacyjnego i samoregulacji. Są to narzędzia pozwalające to, czego się nauczono, wprowadzać w życie w czasie rzeczywistym, by generować nowe idee, nowe teorie, nowe produkty i nową wiedzę (*Zalecenie...*, 2018, s. 2).

Jeśli uwagi te odniesiemy do bieżących działań nauczycieli, możemy szukać takich obszarów, w których współpraca otwiera nowe możliwości i pozwala na większą skuteczność działań dydaktycznych. Zalicza się do nich z pewnością kształcenie umiejętności językowych, choć – nawiązując do idei kompetencji kluczowych – trafniej byłoby w tym przypadku mówić o kompetencjach komunikacyjnych: edukacja w zakresie języka ojczystego i języków obcych powinna wyposażać młodego człowieka nie tylko w wiedzę na temat systemu językowego czy umiejętność budowania poprawnych gramatycznie zdań, ale przede wszystkim w narzędzia (w tym postawy) umożliwiające porozumienie z innymi i skuteczność w osiąganiu celów realizowanych poprzez kontakt językowy.

Argumentowanie wśród kluczowych umiejętności językowych

Do ważnych umiejętności wskazanych w przywołanym *Zaleceniu...* Parlamentu Europejskiego i Rady Europy należą kompetencje odnoszące się do „formułowania i wyrażania swoich argumentów w mowie i piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu” (*Zalecenie...*, 2018, s. 8). Zostały one ujęte m.in. w obszarze kluczowych kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, nie dotyczą jednak tylko języka. Aby możliwe było sformułowanie stanowiska, a następnie przedstawienie na jego rzecz *odpowiednich* argumentów, niezbędne są takie dyspozycje, jak umiejętność krytycznego myślenia oraz gotowość do konstruktywnego dialogu. Należy do tego dodać „zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, do [...] negocjowania oraz wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia” wskazane w obszarze kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się (tamże, s. 10). Do szczegółowych umiejętności, związanych z argumentowaniem, należą również wymienione w obszarze „Rozumienie i tworzenie informacji”: umiejętność odbioru tekstu napisanego oraz tworzenia tekstów pisanych i mówionych, a więc także znajomości słownictwa, gramatyki i funkcji języka oraz głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka. Niezbędna jest także umiejętność dostosowania używanych środków językowych do wymogów sytuacji komunikacyjnej (tamże, s. 8).

Argumentowanie przyjętego stanowiska jest umiejętnością złożoną: zakłada przeprowadzenie wewnętrznej analizy danego problemu, a następnie dokonanie selekcji materiału gruntującego przyjętą tezę (przy czym selekcja ta zakłada, że zarówno teza, jak i przywołane argumenty reprezentować będą ten sam porządek). Kolejną czynnością składową, której wymaga argumentowanie, jest uporządkowanie wybranych aspektów zebranego materiału w pewnej hierarchii, wynikającej z ich wartości merytorycznej, obszaru, do jakiego się odnoszą, siły przekonywania itd. Jest to operacja myślowa o dużym stopniu trudności i – podobnie jak poprzednia – wymaga od argumentującego stworzenia pewnej konstrukcji intelektualnej – najogólniej rzecz ujmując, musi on wykorzystać swoje doświadczenie egzystencjalne (intelektualne, kulturowe) i samodzielnie rozwiązać problem. Argumentowanie przyjętego stanowiska jest zatem pracą myślową o charakterze problemowym, jest sprawdzianem nie tylko z logiki, ale również z rozległości myślenia: przejawia się ono w umiejętności całościowego ogarnięcia zjawiska, którego dotyczy argumentacja.

Im bardziej złożona, a jednocześnie przydatna umiejętność, tym wcześniej warto rozwijać ją w procesie edukacji. Doskonalenie umiejętności argumentowania związane jest ściśle z rozwojem myślenia, ale również z kształtowaniem się umiejętności społecznych, które umożliwiają udział w dyskursie – dostosowanie się nie tylko do gramatycznych reguł języka, ale także postępowanie zgodne z określonymi społecznie regułami uczestniczenia w dyskusji, uzasadniania własnego zdania i wysuwania argumentów polemicznych. W szkole – już od pierwszych lat nauki – uczniowie proszeni są o uzasadnienie odpowiedzi udzielonych ustnie lub pisemnie, podczas dyskusji i debat czy w takich formach gatunkowych, jak recenzja i charakterystyka. Na wyższych etapach edukacji doskonalili się umiejętność tworzenia pisemnych tekstów argumentacyjnych, które w zależności od genologicznej tradycji określane są jako rozprawka czy esej dyskursywny (*discursive essay*), w ramach którego wyróżnia się takie odmiany, jak esej argumentacyjny (*argumentative essay*) czy perswazyjny (*persuasive essay*)¹.

Założenia badawcze, cel i przebieg badań

Zgodnie z przywoływanym już zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej młodzi ludzie we wszystkich krajach członkowskich powinni mieć możliwość rozwijania kompetencji, które pozwolą im w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy (*Zalecenie...*, 2018, s. 1).

Aby zająć się kwestią rozwijania kompetencji kluczowych w perspektywie uczenia się przez całe życie, należy zapewnić wsparcie na wszystkich etapach ścieżek kształcenia, szkolenia i uczenia się: rozwijać wczesną edukację i opiekę nad dziećmi, usprawniać edukację szkolną i dbać o doskonały poziom nauczania (tamże, s. 3).

Z tych stwierdzeń wynika założenie, że kompetencje kluczowe powinny być rozwijane w ramach wszystkich przedmiotów i wskazane jest, aby nauczyciele tych przedmiotów współpracowali ze sobą w tym zakresie. Szczególna sytuacja

¹ W literaturze polskiej na temat uczniowskich tekstów argumentacyjnych, metod ich doskonalenia oraz oceny pisali m.in. J. Nocoń (2002), A. Tabisz (2006), E. Bańkowska (2007), J. Dobkowska, G. Ptaszek (2010), A. Brożek, J. Dobkowska (2012), A. Mikołajczuk (2013), R. Bryzek, M. Latoch-Zielińska (2015), a za granicą m.in. N. V. Wood (2000), L. L. Farmer (2003), L. Calkins, C. Gillette (2006), R. L. Smalley, M. K. Ruetten, J. R. Kozyrev (2001); U. Wingate (2012), D. Schneer (2013), V. Sabu, B. Vernandes (2019), M. Rashtchi, B. Khoshnevisan (2020) i in.

ma miejsce w przypadku edukacji językowej, ponieważ zarówno w przypadku pierwszego, jak i kolejnych języków, działania dydaktyczne ukierunkowane są na te same obszary. W przywoływanym już dokumencie Parlamentu Europejskiego podkreślono zdolność do pośredniczenia między różnymi językami – w procesie edukacji językowej rozwijaną dzięki integracji programów kształcenia i współpracy między nauczycielami poszczególnych języków (*Zalecenie...*, 2018, s. 8). Współpraca ta może dotyczyć bieżących działań dydaktycznych i wymiany informacji na temat uczniów, ale jej strategiczną podstawą powinna stać się dokonana wspólnie przez nauczycieli języka ojczystego i języków obcych analiza realizowanych programów nauczania, służąca wyodrębnieniu tych elementów wiedzy, umiejętności i postaw, które stanowią podstawę komunikacji – wspólną dla wszystkich języków. Instytucją, w której w szczególności sposób można poszukiwać takiej współpracy są Szkoły Europejskie stanowiące sieć placówek edukacyjnych prowadzonych wspólnie przez rządy państw członkowskich Unii Europejskiej i przeznaczonych przede wszystkim dla dzieci pracowników instytucji europejskich. Obecnie działa 13 szkół, w których uczy się łącznie 28 000 uczniów². Misją Szkół Europejskich jest zapewnienie wielojęzycznej i wielokulturowej edukacji przedszkolakom oraz uczniom szkół podstawowych i średnich, w związku z czym zapewniają one nauczanie w 24 językach urzędowych Unii Europejskiej. W zależności od kraju działania oraz potrzeb uczniów, w przypadku których obowiązuje zasada zachowania pierwszeństwa języka ojczystego (L1)³, każda szkoła obejmuje kilka sekcji, w których z wyjątkiem L1 obowiązują te same programy nauczania. Uczniowie, których język ojczysty nie jest językiem żadnej z sekcji działających w danej szkole, mogą korzystać z dodatkowych zajęć, w ramach których realizowany jest program nauczania języka L1. W szkole podstawowej i w pierwszych klasach szkoły średniej poszczególne przedmioty w większości nauczane są w języku L1. Poza językiem ojczystym, na etapie szkoły podstawowej każdy z uczniów wybiera także jeden język obcy L2. Po ukończeniu 5. klasy szkoły podstawowej uczniowie rozpoczynają siedmioletnią edukację w szkole średniej, w której od pierwszej klasy zaczynają naukę drugiego języka obcego L3. Nauka w szkole średniej podzielona jest na 3 cykle: klasy 1–3, 4–5 oraz cykl matury europejskiej w klasach 6–7. Aby wspierać wielokulturową i wielojęzyczną edukację, zwłaszcza w klasach starszych niektóre przedmioty nauczane są w języku L2. Język ten, obok języka ojczystego, jest także przedmiotem obowiązkowym na egzaminie maturalnym.

² <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/mission>; dostęp: 12.12.2020.

³ Por. <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/principles>; dostęp: 12.12.2020.

Programy nauczania języka ojczystego w każdej z sekcji służą przygotowaniu uczniów do egzaminu maturalnego, ale – aby zagwarantować uznanie świadectwa matury europejskiej w poszczególnych państwach członkowskich – muszą spełniać przynajmniej minimalne wymagania każdego z tych państw, różnią się więc między sobą. Rozbieżności w nauczaniu języków L1 wynikają także z różnic w przygotowaniu dydaktycznym i merytorycznym nauczycieli, którzy zatrudniani są na dziewięcioletnie kontrakty według zasad opracowanych przez kraje członkowskie. W przypadku sekcji narodowych, tak jak w przypadku sekcji polskiej, kadra nauczycielska oddelegowana jest zazwyczaj przez władze państw członkowskich⁴, w sytuacji, kiedy nauczanie języka L1 odbywa się poza sekcją, nauczyciele mogą być także lokalnie zatrudniani przez dyrekcję szkoły.

Badanie, które zostało przeprowadzone latem i jesienią 2020 r., ukierunkowane zostało na dwa cele empiryczne:

- Σ określenie wagi i sposobu rozwijania umiejętności argumentacyjnych w kształceniu poszczególnych języków L1 i L2 w średniej Szkole Europejskiej oraz na egzaminie maturalnym. Decyzja o objęciu badaniem szkoły średniej związana jest z tym, że w programach nauczania na tym poziomie, w przeciwieństwie do programów z poziomu podstawowego, umiejętności argumentacyjne są wyraźnie wyodrębnione;
- Σ ustalenie, w jaki sposób można wykorzystać umiejętności wspólne dla wszystkich języków do bardziej efektywnego nauczania zarówno L1, jak i L2, oraz w jakich obszarach nauczyciele tych języków mogą ze sobą współpracować, rozwijając kompetencje związane z tworzeniem wypowiedzi argumentacyjnych.

Idea dotycząca ścisłej zależności między nauczaniem pierwszego i drugiego języka wiąże się z metaforą *podwójnej góry lodowej* (*Dual Iceberg Model*) skonstruowaną przez Jima Cumminsa (Cummins, 1981). Każdy z wierzchołków góry widoczny w bezpośredniej obserwacji oznacza charakterystyczne dla danego języka i obserwowalne w bezpośredniej komunikacji cechy językowe. To cechy znajdujące się „na powierzchni” języka, takie jak słownictwo, gramatyka czy wymowa. Dla osób w pełni dwujęzycznych oba wierzchołki będą równe, dla

⁴ Warunki, jakie w Polsce musi spełnić kandydat do pracy w charakterze nauczyciela L1 w szkole średniej, to kwalifikacje do pracy na stanowisku nauczyciela języka polskiego w liceum ogólnokształcącym lub technikum, zgodnie z przepisami rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2020 r. poz. 1289) oraz doświadczenie w pracy na stanowisku języka polskiego w szkole ponadpodstawowej lub ponadgimnazjalnej.

tych, którzy nabywają umiejętności w każdym z języków nierównolegle – będą one różnić się wysokością. Zasadniczą część góry stanowi jednak ukryta pod powierzchnią wspólna część kompetencji językowej, która obejmuje umiejętności kluczowe dla komunikacji, choć niekoniecznie widoczne w każdym akcie komunikacyjnym. Cummins określa tę część jako wspólną podstawę biegłości językowej (*Common Underlying Proficiency – CUP*). Model CUP zakłada, że istnieje zestaw umiejętności, bezpośrednio dotyczących języka lub z nim powiązanych (na przykład uwidaczniających się za pośrednictwem języka), które są wspólne dla wszystkich języków. Można do nich zaliczyć umiejętność przeprowadzania bardziej złożonych procesów myślowych, takich jak analiza, synteza czy tworzenie uogólnień, ale również kompetencje ściśle związane z językiem, takie jak argumentowanie, stawianie pytań, odczytywanie treści tekstów na różnym poziomie czy choćby zrozumienie, na czym polega czytanie i pisanie. Uczniowie, którzy posiadli te umiejętności w pierwszym języku, przenoszą swoje kompetencje na kolejne nabywane języki. Możliwość rozwijania wspólnych umiejętności jednocześnie (choć niekoniecznie równolegle pod względem poziomu) w języku pierwszym, jak i w drugim przynosi znaczne korzyści, pozwalające na szybsze osiągnięcie biegłości w obu językach. Wyjaśnienie mechanizmów tego procesu znajdziemy w sformułowanej przez Cumminsa *hipotezie wzajemnej zależności językowej* (Cummins, 1980), w której wyróżnia on umiejętności teoretyczno-metajęzykowe, związane z rozumieniem funkcji języka (*CALP – cognitive/academic language proficiency* – sprawności językowe nabywane w trakcie nauki szkolnej, obejmujące elementy wspólne dla poszczególnych języków) oraz umiejętności praktyczne, dotyczące wykorzystania języka w naturalnej komunikacji (*BICS – basic interpersonal communication skills*). Cummins sądził, że poziom umiejętności CALP osiągnięty w trakcie nauki języka pierwszego będzie decydujący dla powodzenia w nauce kolejnych języków, późniejsze badania potwierdziły, że zależność ta dotyczy także umiejętności BICS (Snow, 1987; Verhoven, 1991; Ellis, 1994). Nie bez znaczenia jest oczywiście liczba godzin nauczania każdego z języków, ale nie ma wątpliwości, że istnieje możliwość wykorzystania wspomnianej korelacji w celu zwiększenia efektywności oddziaływania dydaktycznego w każdym z języków (Ben-Zeev, 1977; Cummins, 1978; Morrow, 1997).

Badania przeprowadzono metodą przeszukiwania i jakościowej analizy źródeł wtórnych (Rubacha, 2008), do których należały 24 programy (syllabusy) nauczania języka L1 w średnich Szkołach Europejskich oraz program nauczania języka L2 wspólny dla wszystkich języków. W programach nauczania szczególną uwagę zwrócono na cele i treści kształcenia oraz deskryptory osiągnięć czyli opisy wymagań edukacyjnych dla każdego z cykli kształcenia w szkole średniej.

Analizie poddano także dokument stanowiący matrycę określającą strukturę pi-semnego i ustnego egzaminu maturalnego oraz zakres sprawdzanych podczas tego egzaminu umiejętności⁵.

Wyniki badań

Analiza programów nauczania L1 wykazała, że we wszystkich językach rozwijane są umiejętności związane z argumentowaniem, przy czym w zależności od koncepcji autorów danego programu oraz ich rodzimej tradycji dydaktycznej zalecenia zamieszczone w programie charakteryzują się niejednakowym poziomem szczegółowości, a nacisk położony jest na różne aspekty argumentacji.

W niektórych programach kształcenie umiejętności argumentowania służyć ma przede wszystkim rozwijaniu umiejętności tworzenia tekstów pisemnych w określonych formach gatunkowych, takich jak wypowiedź argumentacyjna (np. portugalski, 31⁶; niemiecki, 11), esej argumentacyjny (np. włoski, 31; francuski, 29), recenzja (np. niemiecki, 24; polski, 34) czy przemówienie (np. czeski, 10; bułgarski, 207) oraz wypowiedzi ustnych (np. hiszpański, 12; francuski, 13). W takim wypadku, w obszarach dotyczących celów i treści kształcenia pojawiają się zapisy odnoszące się do cech gatunkowych poszczególnych form (np. bułgarski, 207; francuski, 34), specyfiki języka stosowanego w tekstach argumentacyjnych (np. czeski, 10; francuski, 34), środków retorycznych (np. włoski, 3), selekcji treści w procesie konstruowania przykładów (np. hiszpański, 17; francuski, 34) oraz wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych wspierających pracę nad tekstem argumentacyjnym (np. hiszpański, 12, 17).

W części programów autorzy zalecają rozwijanie kompetencji argumentacyjnych w procesie odbioru wypowiedzi – przede wszystkim w ramach interpretacji tekstów literackich i nieliterackich (np. słoweński, 51; czeski, 13), w tym publicystycznych (hiszpański, 12). Umiejętność uzasadnienia postawionej tezy interpretacyjnej za pomocą argumentów wywiedzionych z tekstu lub zaczerpniętych z wypowiedzi ekspertów może pojawiać się również w zadaniach maturalnych, których przykłady są stałą częścią programów nauczania (np. niemiecki,

⁵ *Proposal of the sub-Working group "Quality assurance – L1" on the "Harmonised structure of the L1 written and oral examinations in the European baccalaureate*. Approved by the Board of Inspectors (Secondary) at its meeting of 11 February 2020, in Brussels. Ref.: 2020-01-D-41-en-2.

⁶ Zapis w nawiasie oznacza kolejno: język programu nauczania L1 oraz numer strony w programie. Wszystkie programy nauczania dostępne są na stronie <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/studies/syllabuses>, dostęp: 20.12.2020.

55; polski, 2). Kompetencje argumentacyjne przydatne są także w procesie krytycznej oceny utworu (polski, 10).

Część programów akcentuje znaczenie umiejętności dekodowania tekstów argumentacyjnych. Zapisy dotyczące tych umiejętności odnoszą się do rozpoznawania różnych punktów widzenia przedstawionych w tekście (portugalski, 50), hierarchii argumentów oraz logicznej konstrukcji tekstu – rodzajów zastosowanego rozumowania (francuski, 27, 32).

W pojedynczych programach nauczania w zapisach celów kształcenia podkreślone zostały kwestie związane z wykorzystaniem umiejętności argumentacyjnych nie tylko w działaniach typowo szkolnych (tworzenie i odbiór tekstów), ale przede wszystkim w codziennej komunikacji. Pragmatyczne podejście do rozwijania kompetencji argumentacyjnej odnosi się m.in. do formułowania stanowiska w odniesieniu do różnych tematów – wyrażania własnych poglądów dotyczących życia społecznego, zjawisk kulturowych czy tekstów medialnych, oceny zróżnicowanych punktów widzenia (np. litewski, 49; niemiecki, 9; francuski, 30) oraz przedstawionych w tekście argumentów pod kątem ich wartości i trafności (niderlandzki, 12); formułowania polemiki i uczestnictwa w dyskusjach lub debatach różnego rodzaju zgodnie z zasadami etyki języka i etykiety językowej (np. litewski, 49; czeski, 13; francuski, 23; niderlandzki, 12), wspierania własnych wypowiedzi przykładami z literatury i kultury (francuski, 29) czy stosowania różnych strategii argumentacyjnych we własnych wypowiedziach (francuski, 21).

W części programów rozwijanie umiejętności argumentacyjnych zostało wyodrębnione w wydzielonym obszarze odnoszącym się do tej kompetencji. Na przykład w programie nauczania języka angielskiego argumentowanie obejmuje następujące kompetencje kluczowe:

- Σ umiejętność argumentowania, ustnie lub pisemnie, w odniesieniu do kontrowersyjnych problemów, ważnych kwestii natury społecznej, politycznej i/lub kulturowej – przyjmowania różnych punktów widzenia wobec tych kwestii;
- Σ umiejętność przekonywania, perswadowania, obalania czyjejś tezy lub potwierdzania jej ustnie lub pisemnie z wykorzystaniem tez, argumentów i przykładów;
- Σ umiejętność sformułowania jasnej, ustrukturyzowanej i spójnej strategii prezentacji argumentów w wypowiedzi ustnej lub pisemnej, z zastosowaniem odpowiedniej składni i leksyki oraz środków retorycznych;

a także kompetencje szczegółowe:

1. rozpoznanie i omówienie linii argumentacji,
2. ocena strategii prezentacji argumentów w danej wypowiedzi,
3. sformułowanie własnej opinii na zadany temat (angielski, 14, 17).

Kompetencja argumentacyjna jako jedna z kompetencji kluczowych została wyszczególniona również w programie nauczania języka polskiego, w którym obejmuje ona umiejętności dotyczące dyskusowania na tematy związane z życiem codziennym i społecznym, formułowania swojego stanowiska w wypowiedzi mówionej i pisanej; przyjmowanie różnych punktów widzenia, konstruowania trafnej, spójnej, wnikliwej i logicznej argumentacji z wykorzystaniem odpowiednich środków językowych (polski, 9–11).

Niezależnie od tego, jak duży nacisk został w programie położony na kształcenie umiejętności argumentacyjnych, motywacją do ich doskonalenia jest egzamin maturalny z języka ojczystego, podczas którego obligatoryjnie sprawdzany jest poziom osiągnięć w zakresie argumentacji. W dokumencie *Ogólna matryca dla maturalnego egzaminu pisemnego L1*⁷ określono zasadnicze kompetencje, w jakie powinien zostać wyposażony uczeń przystępujący do matury po klasie 7. Należą do nich kompetencje przedmiotowe, w tym umiejętność opracowania własnej interpretacji tekstów z różnych źródeł oraz wyrażania różnych punktów widzenia dotyczących zagadnień społecznych, kulturowych oraz politycznych, kompetencje komunikacyjne, interpersonalne, kulturowe, społeczne oraz związane z językiem kompetencje międzyprzedmiotowe takie, jak rozwijanie autonomii i strategii metapoznawczych czy tworzenie tekstów naukowych i prezentacji (*Ogólna matryca...*, 2020, s. 2). Rozwijanie wskazanych wyżej kompetencji możliwe jest poprzez odniesienie do umiejętności specyficznych dla języka L1, do których należy odbiór i tworzenie tekstu, mówienie i słuchanie, argumentacja, interpretacja, kompetencje naukowe w zakresie języka i literatury, świadomość językowa oraz krytyczne myślenie (tamże, s. 3). Umieszczenie w tym zestawie argumentowania oznacza, że w arkuszu egzaminacyjnym dla każdego L1 muszą znaleźć się zadania sprawdzające umiejętności argumentacyjne uczniów. W dalszej części dokumentu można znaleźć uszczegółowienie dotyczące rodzaju takich zadań. Powinny one sprawdzać umiejętność formułowania opinii i przyjmowania różnych punktów widzenia w odniesieniu do zagadnień natury

⁷ Proposal of the sub-Working group "Quality assurance – L1" on the "Harmonised structure of the L1 written and oral examinations in the European baccalaureate". Approved by the Board of Inspectors (Secondary) at its meeting of 11 February 2020, in Brussels, dokument wewnętrzny Szkół Europejskich.

społecznej, politycznej i kulturowej, konstruowania tezy i argumentów z wykorzystaniem odpowiednich środków językowych i odpowiednim doбором przykładów, wyboru uporządkowanej i spójnej strategii argumentacyjnej oraz oceny strategii przyjętej w tekście (tamże, s. 7–8).

Podobne umiejętności oceniane są również na obowiązkowym egzaminie maturalnym z języka obcego L2, obejmującym m.in. pisemną wypowiedź argumentacyjną, analizę tekstu pod kątem zawartych w nim argumentów oraz udział w rozmowie, w trakcie której zdający proszeni są o uzasadnienie prezentowanych opinii. W trakcie poprzedzających ten egzamin siedmiu lat edukacji w zakresie języka L2 w szkole średniej uczniowie zdobywają takie umiejętności, jak wskazane w opisie celów rozumienie złożonych, ustnych lub pisemnych wypowiedzi argumentacyjnych oraz tworzenie własnych, przekonujących i spójnych wypowiedzi o takim charakterze⁸.

Wnioski

Analiza dokumentów programowych pokazała, że mimo pewnych różnic, kształcenie umiejętności argumentacyjnych jest kompetencją rozwijaną zarówno w ramach kursów języków ojczystych L1, jak i języków obcych L2. Poziom osiągnąć w tym zakresie, który wyznaczają egzaminy maturalne z L1 i L2, jest taki sam dla uczniów ze wszystkich sekcji językowych. Zjawiskiem pożądanym byłaby więc nie tylko współpraca organizacyjna pomiędzy nauczycielami języka ojczystego L1 nawzajem, oraz nauczycielami języka ojczystego L1 i obcego L2, ale także zachodzący między nimi transfer wiedzy, zarówno w aspektach obejmujących wiedzę uzyskaną podczas studiów uniwersyteckich oraz kursów uzupełniających, jak i wiedzy *know how* zdobytej w trakcie praktyki dydaktycznej. Transfer ten byłby szczególnie cenny ze względu na różnice zarówno w uniwersyteckich sylabusach kształcenia nauczycieli poszczególnych języków, jak i w literaturze przedmiotu oraz tradycji dydaktycznej i filozofii nauczania, które różnią się niekiedy znacząco. Nauczyciele języka angielskiego (jako L1) mogliby na przykład podzielić się swoimi doświadczeniami w zakresie kształcenia umiejętności tworzenia tekstów argumentacyjnych, w tym zwłaszcza eseju. Struktura takiej wypowiedzi, schemat argumentów i ich układ będą stałe niezależnie

⁸ *Syllabus for all LII Languages (Secondary cycle), Main course 1. Approved by the Joint Teaching Committee at its meeting of 13 and 14 October 2016 in Brussels*, dokument wewnętrzny Szkół Europejskich.

od języka i charakterystycznych dla niego środków leksykalnych czy gramatycznych. Z programu francuskiego warto czerpać inspiracje w zakresie doskonalenia wspomnianych wyżej argumentacyjnych kompetencji pragmatycznych. Ukierunkowane na dzielenie się strategiami i metodami rozwijania umiejętności argumentacyjnych warsztaty dla nauczycieli, współpraca koleżeńska w tym zakresie, wspólna analiza błędów i trudności oraz mocnych stron uczniów w zakresie tworzenia i odbioru tekstów argumentacyjnych czy wymiana materiałów dydaktycznych prowadzić będzie do sytuacji, w której nauczyciele języków L1 i L2 w codziennej pracy będą mogli bazować na opisanych w modelu CUP umiejętnościach wspólnych, z czasem coraz bardziej świadomie wykorzystywanych także przez uczniów. Proces ten może być tym bardziej skuteczny, że – chociaż uczniowie przydzielani są do sekcji L1 wg deklaracji dotyczącej języka ojczystego – często zdarza się, że pochodzą z rodzin mieszanych, w których w codziennej komunikacji używa się dwóch lub nawet trzech języków. Pozytywny transfer językowy może więc dotyczyć nie tylko sprawności typowych dla szkolnej nauki (CALP), ale także umiejętności argumentowania w codziennej komunikacji (BICS), co podkreślają założenia dydaktyczne w wybranych programach nauczania L1. Takie podejście znajduje swoje odzwierciedlenie także w przywoływanym już zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej, w którym mowa jest o wspieraniu kompetencji kluczowych poprzez wykorzystanie różnych podejść do uczenia się i kontekstów uczenia się, wspieranie nauczycieli, a także partnerstwa między różnymi poziomami i obszarami edukacji przekładającymi się na podejście do szkoły jako całości:

Kadrę edukacyjną można wesprzeć, stosownie do specyficznych okoliczności, w rozwijaniu podejść ukierunkowanych na kompetencje, poprzez wymianę pracowników, partnerskie uczenie się oraz wzajemne doradztwo – z zapewnieniem elastyczności i autonomii w organizowaniu uczenia się, za pośrednictwem sieci praktyków, współpracy praktyków i wspólnot praktyków (*Zalecenie...*, 2018, s. 12–13).

Założeniem wpisanym w cytowany dokument jest wdrażanie rekomendowanych zasad we wszystkich krajach Unii Europejskiej, co z pewnością jest działaniem możliwym, ale długofalowym. System Szkół Europejskich to doskonale pole doświadczeń w tej dziedzinie, a wypracowane wspólne wnioski, doświadczenia i materiały mogą wspierać zmiany w systemach edukacji poszczególnych państw członkowskich. Tym bardziej warto więc podjąć próbę takiej współpracy.

References

- Aquilar, E. (2018). *Onward: Cultivating Emotional Resilience in Educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bailey, S. (2011). *Academic Writing. A Handbook for International Students*. New York: Routledge.
- Bańkowska, E. (2007). Rozprawka – przygoda człowieka rozumnego. W: A. Mikołajczuk, R. Pawelec (red.), *Na językoznawczych ścieżkach* (s. 35–41). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Brożek, A., Dobkowska, J. (2012). Ocenianie rozprawki egzaminacyjnej, czyli od klucza do skali. *Edukacja*, nr 3 (119), 63–74.
- Bryzek, R., Latoch-Zielińska, M. (2015). O tekstach argumentacyjnych na egzaminie gimnazjalnym i maturalnym. W: S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk (red.), *Działania na tekście* (s. 149–168). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Calkins, L., Gillette, C. (2006). *Breathing Life into Essays*. Portsmouth: First Hand Heinmann.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. W: J. E. Alatis (red.), *Current issues in bilingual education: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1980* (s. 81–103). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Dobkowska, J., Ptaszek, G. (2010). Typy argumentów w perswazyjnym tekście uczniów III klasy szkoły podstawowej. W: J. Nocoń, E. Łucka-Zajac (red.), *Uczeń w świecie języka i tekstów*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farmer, L. L. (2003). Grading Argumentative Essays. *Teaching Philosophy*, 26(2), 125–130.
- Mikołajczuk, A. (2013). Modele gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego). *Poradnik Językowy*, z. 1, 39–52.
- Nocoń, J. (2002). Metatekst w tekście uczniowskim (na przykładzie rozprawki). *Studia Pragmatolingwistyczne*, nr 3, 198–206.
- Rashtchi, M., Khoshnevisan, B. (2020). Lessons from critical thinking: how to promote thinking skills in EFL writing classes. *European Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 5, nr 1, 34–46.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sabu, V., Vernandes, B. (2019). An analysis of student's critical thinking skills in writing argumentative essay. *Vivid: Journal of Language and Literature*, vol. 8, nr 2, 59–69.
- Sandoval-Hernandez, A., Cortes, D. (2012). *Factors and conditions that promote academic resilience: a cross-country perspective*; https://www.researchgate.net/publication/272480225_Factors_and_conditions_that_promote_academic_resilience_A_cross-country_perspective; dostęp: 10.12.2020.

- Schneer, D. (2013). Rethinking the Argumentative Essay. *TESOL Journal*, Volume 5, Issue 4, 619–653.
- Smalley, R. L., Ruetten, M. K., Kozyrev, J. R. (2001). *Refining composition skills: Rhetoric and grammar*. Boston, MA: Heinle Cengage.
- Snow, C. (1987). *Beyond conversation: second language learners' acquisition of descriptions and explanations*. W: J. Lantolf, A. Labarca (red.), *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tabisz, A. (2006). *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Studia i monografie nr 374. Opole: Uniwersytet Opolski, Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Verhoeven, L. T. (1991). Predicting minority children's bilingual proficiency: child, family and institutional factors. *Language learning*, nr 41, 205–233.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01); [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN); dostęp: 11.12.2020.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. W: M. C. Wang, E. W. Gordon (red.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Wingate, U. (2012). 'Argument!': Helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, nr 11, 145–154.
- Wood, N. V. (2000). *Writing Argumentative Essays*. New Jersey: Prentice Hall.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2005). *Wprowadzenie do analizy lingwistycznej tekstu*. Kraków: Universitas.

Tomasz Dolski

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: t.dolski@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-0236-0179

Technika w procesie dydaktycznym jako narzędzie do rozwijania zainteresowań muzyką poważną dzieci i młodzieży. Implikacje dla edukacji muzycznej^{*,**}

Summary

TECHNOLOGY IN THE DIDACTIC PROCESS AS A TOOL FOR DEVELOPING CHILDREN'S AND YOUTH'S INTEREST IN CLASSICAL MUSIC. IMPLICATIONS FOR MUSIC EDUCATION^{*,**}

The article presents the difficulties and challenges in music education. The author tries to show the causes and answer the question if this branch of science is needed. For this purpose, the results of research in the field of musical education, cognitive neuroscience, psychology, as well as theoretical concepts, which are confronted with the original educational project "Symphony for Violin and DJ", are analysed in order to show practical possibilities and solutions. The main problem of the article concerns the relevance of teaching methods to the digital world in which students live. It is presented from various perspectives and its implications are indicated.

Keywords: didactics, music education, technology, contemporaneity

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Artykuł ma na celu przedstawienie aktualnej refleksji pedagogicznej dotyczącej praktyki nauczania muzyki w zestawieniu z wybranymi aspektami

* Adres: Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

teoretycznymi podstaw wychowania muzycznego, czy też inaczej rzecz ujmując – wychowania przez sztukę. Zwrócę uwagę na stosowane w nim metody, formy i środki dydaktyczne i współczesny potencjał wynikający z możliwości technicznych oraz tkwiący w bogatej kulturze otaczającego świata. Wszystko po to, aby czynić proces kształcenia muzycznego ciekawszym i bardziej produktywnym, by w umysłach uczniów niejako „odczarowywać” muzykę poważną, która zajmuje istotne miejsce w kulturze, a pomimo to dzieci niechętnie po nią sięgają.

Temat jest ważny, ponieważ już od wielu lat **edukacja muzyczna** na etapie wychowania przedszkolnego i nauczania wczesnoszkolnego, a także kondycja nauczania przedmiotu **muzyka** na późniejszych etapach w Polsce nie jest dobra. W dalszej części artykułu spróbuję odpowiedzieć na pytanie, jakie są tego przyczyny.

Doświadczenia uczniów w szkole ogólnokształcącej wskazują, że do uczestnictwa w lekcjach muzyki zniechęca ich nieatrakcyjna forma. Mając tego świadomość wielokrotnie podejmowałem próbę zainteresowania dzieci i młodzieży muzyką poważną intuicyjnie odkrywając pewne rozwiązania, które sprzyjają percepcji muzyki w czasach, w których obecnie żyjemy. Rozwiązania, o których piszę dotyczą bardziej współczesnego niż tradycyjnego przedstawiania muzyki, przez co należy rozumieć nietypowe aranżacje i instrumentacje wykorzystujące muzykę elektroniczną oraz współczesne gatunki, a także style muzyczne. To również zastosowanie improwizacji, a więc ukazywanie swoistego mostu między tradycją (melodie oryginalne), a współczesnością (interpretacje). Co istotne, to także postrzeganie edukacji muzycznej nie jako typowej lekcji w polskiej szkole, lecz jako wydarzenia, do którego potrzebne są określone warunki, niekoniecznie zorganizowane w sposób iście profesjonalny. Do przeżywania sztuki na poziomie szkolnym nie potrzeba auli koncertowej – może to być standardowa sala gimnastyczna czy szkolny korytarz, który zostanie zaadaptowany, a więc wyciemniony, utworzy się w nim widownię i scenę, zorganizuje nagłośnienie, oświetlenie, dekoracje itp. co spowoduje, że percepcja sztuki stanie się zdarzeniem wyjątkowym i niecodziennym.

Dydaktyka w nauczaniu muzyki

Ważne w omawianym kontekście wydają się rozważania Petera Gouzouasisa z Uniwersytetu Kolumbii Brytyjskiej. Z jego licznych prac poświęconych edukacji muzycznej wynika wiele wniosków, dotyczących wyzwań, jakie stawia przed nią

współczesność i przyszłość. Wykorzystywanie w tym obszarze nowych technik wydaje się jedną z najbardziej kluczowych sugestii. Autor zwraca również uwagę na dużą rolę świata cyfrowego, który powstaje i cały czas ulega procesowi transformacji. Gouzouasis i Bakan w jednej z prac wskazują na jeszcze inny istotny element: konieczność **bycia na bieżąco** z trendami, aby pozostać (działać) w zgodzie z kulturą młodzieżową (Gouzouasis, Bakan, 2011, s. 1).

Często jednak, mimo tak oczywistych stwierdzeń, obserwuje się w edukacji (nie tylko muzycznej) swoiste anachronizmy. Nie mam tu na myśli – co ważne – postrzegania samej kultury czy przekazywanych treści w ujęciu ogólnym – lecz precyzując: chodzi mi o towarzyszący temu procesowi element dydaktyki. Przywoływani autorzy analizując ten właśnie aspekt rzeczywistości, wyszczególniają wiele współczesnych środków takich jak komputery, tablety, smartfony, a także oprogramowanie służące do tworzenia i kreowania muzyki, odtwarzania jej czy też nauki podstaw z nią związanych. W nieunikniony sposób pojawia się przy tej okazji wątek swoistej ewaluacji tych współczesnych implikacji dla edukacji muzycznej. Jak wskazują Gouzouasis i Bakan – istnieje wiele zagrożeń. W celu konkretyzacji określają aplikacje muzyczne (narzędzia cyfrowe) w czterech podstawowych kategoriach: (1) narzędzia muzyczne, które zapewniają tabele akordów, wątpliwej jakości książki (*fake books*), programy szkoleniowe czy lekcje, (2) muzyczne zabawki i gry, które zapewniają „muskie” wrażenia (*musicky experience*, rozumiane tu jako – powierzchowne, prowizoryczne), (3) narzędzia muzyczne umożliwiające strojenie instrumentów, a także platformy do nagrywania i edycji oraz (4) wirtualne instrumenty muzyczne (Gouzouasis, Bakan, 2011, s. 3). Jak wynika z podziału – wymienione tu narzędzia cyfrowe stanowią raczej surogat, niż rzetelne, nasycone znaczącą pedagogiczno-artystyczną wartością wsparcie dydaktyczne *in toto*.

W dużej mierze zgadzam się z tą pesymistyczną wizją, z uwagi na prozaiczny fakt, iż wszystkie wymieniane tu zamienniki odbierają (często) osobom obcującym z techniką w celu muzykowania – możliwość nauki zapisu nutowego, który jak się wydaje stanowi absolutną podstawę. Mówiąc wprost: sytuacja dydaktyczna tego typu może skutecznie prowadzić do analfabetyzmu muzycznego.

Zasadne wydaje się zastanowienie nad wnioskami Mirosława Niziurskiego wynikającymi z jego badań przeprowadzonych w 1993 r. Autor wskazuje, iż jeszcze w latach 70., kiedy pojawiała się koncepcja przedmiotu **muzyka**, młodzież chętnie dążyła do czynnego uprawiania jej, to jest do muzykowania. Najczęściej polegało to na naśladowaniu idoli ze świata muzyki rozrywkowej, nie rzadko na prymitywnych instrumentach – wykonanych samodzielnie lub uzyskanych na wyprzedaży garażowej za kilka złotych. W procesach tych notacja

muzyczna rzadko miała miejsce, bo muzykowanie odbywało się ze słuchu. W przypadku sztuki – pytanie, które należy rozstrzygnąć w kontekście filozofii edukacji to, czy aby uwrażliwić człowieka, potrzeba tradycyjnych, hieratycznych środków czy też raczej przysłowiowego „haczyka”, który wciągnie go w świat muzyki i będzie dlań w konsekwencji na wyciągnięcie ręki (Niziurski, 1995, s. 76–77)?

W ten sposób docieram do przedstawienia tezy, która w mojej ocenie jest *a fortiori* i dotyczy istoty rozważanego problemu, a także powinna mieć wpływ na wszystkie działania związane z edukacją humanistyczną w tym obszarze. Sądzę mianowicie, iż uwrażliwianie na świat wartości związanych z muzyką, ale i sztuką *in extenso* – na pierwszym etapie spotkania z muzyką, czy też swoście *in statu nascendi* nie powinno koncentrować się na rozwijaniu kompetencji związanych z zapisem nutowym, a także na szeregu żmudnych, nieatrakcyjnych ćwiczeń praktycznych. Sztuka w pierwszej kolejności zawsze powinna **chwycić, wciągać** do swojego świata *ceteris paribus*.

Tezę tę podzielają i znajdują jej uzasadnienie w praktyce Ewa Lipska i Maria Przychodzińska, autorki książki *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Praca ta zawiera dobrze wyselekcjonowany zbiór metodyczny materiału do pracy nad każdym obszarem związanym z kompetencjami muzycznymi, a więc (1) śpiewie, (2) grze na instrumentach, (3) ruchu przy muzyce, (4) twórczej aktywności muzycznej, (5) słuchaniu muzyki i kształceniu świadomych wyobrażeń muzycznych. Autorki wielokrotnie podkreślają, że notacja muzyczna czy też wykonywane ćwiczenia nie powinny być zbyt długie, ponadto na bieżąco dostosowywane do potrzeb percepcyjnych dzieci. Konkludując – powinny zachęcać dzieci do obcowania ze sztuką, niż powodować efekt odwrotny. Metodyka ta nawiązuje również wielokrotnie do wyodrębnionych systemów wychowania muzycznego, w tym np. systemu Dalcroze’a, Orffa, Kodalya czy koncepcji Gordona (Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 217–218).

Projekt „Symfonia na Skrzypce i Dj-a” jako praktyczny przykład

Pragnąc przekonać uczniów o wartości muzyki poważnej stworzyłem projekt o nazwie „Symfonia na Skrzypce i Dj-a”. Ideą projektu jest uwrażliwianie na sztukę, konkretyzując zaś – przedstawianie muzyki poważnej, jak również wyselekcjonowanych przykładów muzyki rozrywkowej – w sposób atrakcyjny,

odpowiadający według mnie wyzwaniom współczesności. Ilekroć w artykule piszę o **muzyce poważnej**, to mam na myśli muzykę artystyczną, opartą na zapisie nutowym i tradycyjnych formach muzycznych, najczęściej pochodzącej z epok minionych. Takie rozumienie jest zgodne z definicjami przedstawianymi w słownikach. Według Jerzego Habeli określenie to oznacza muzykę „koncertową, symfoniczną, kameralną, solistyczną operową itp. w przeciwieństwie do muzyki rozrywkowej” (Habela, 2015, s. 150), zaś według Ireny Poniatowskiej muzyka poważna to taka, która ma na celu wyrażanie głębszych treści, a także wywoływanie wzruszeń (Poniatowska, 1991, s. 78).

„Symfonia na Skrzypce i Dj-a”, to projekt edukacyjny, którego głównym celem jest uwrażliwianie na świat kultury estetycznej przy użyciu współczesnych środków. Jego realizację rozpocząłem w roku 2017 podczas studiów na Akademii Muzycznej. Po niedługim czasie okazało się, że wprowadza on swoistą – pozytywną zmianę w postrzeganiu muzyki, jej historii i kultury wśród dzieci i młodzieży. Koncerty realizowano dla szkół podstawowych oraz średnich. Przedsięwzięcie, po półrocznej realizacji urosło do rangi edukacyjnej trasy koncertowej. W ciągu trzech lat na terenie Polski odbywało się rocznie ponad 100 koncertów. Prezentacja projektu odbywała się również na arenie międzynarodowej przy okazji warsztatów muzycznych, jakie organizowałem w Polsce dla uczestników z Niemiec i Włoch, a także m.in. podczas Festiwalu Muzycznego „Imola in Musica” we Włoszech. W 2019 r., gdy skala przedsięwzięcia osiągnęła ponad 300 zrealizowanych koncertów, w których udział wzięło ponad 100 000 uczniów, postanowiłem zbadać rezultaty i efektywność projektu według konkretnego paradygmatu naukowego – metodą badań jakościowych. Jak sądziłem, projekt ten, wnosi pewną wartość do edukacji i może okazać się przydatny dla społeczeństwa. Moje wnioski wynikały z doświadczeń, setek rozmów przeprowadzonych z uczniami, nauczycielami i rodzicami dzieci, którzy uczestniczyli w koncertach. Wszystkie podmioty – jeszcze przed podjęciem badań wskazywały, że takie prezentowanie muzyki zachęca ich do obcowania z nią, a także działa inspirująco.

W odniesieniu do metodyki nauczania muzyki, projekt ten koncentruje się głównie na **słuchaniu muzyki**, na tym jednak jego cel i wartość się nie kończy. Każda audycja trwa 45 minut, aby jej realizacja nie przekraczała czasu trwania jednej lekcji. W trakcie koncertu uczniowie słuchają muzyki poważnej w tradycyjnej oraz przetworzonej formie (współczesne aranżacje). Utwory przeplatane są opowieściami o historii muzyki, a także o samej muzyce, którą w celu

ułatwienia percepcji, przedstawia się jako rozmowę. Podczas audycji zawsze występuje interakcja. Słuchaniu muzyki towarzyszą dodatki estradowe, tj. światła, multimedia i efekty sceniczne takie jak dym (Dolski, 2017).

Chciałbym w tym miejscu odnieść się krytycznie do bardzo rozpowszechnionej tezy, iż dzieci w wieku 6–9 lat mają trudności z koncentracją na słuchanej muzyce, nawet gdy jest ona wykonywana „na żywo” przez artystów. Ustalenia te pochodzą z badań po wielu koncertach realizowanych przez Filharmonię Narodową i filharmonie w innych miastach, a także przez różne towarzystwa muzyczne w drugiej połowie XX w. Kolejnym wnioskiem z owych badań było stwierdzenie, iż dzieci najchętniej słuchają muzyki ze słowami, utwory instrumentalne są zaś dla nich trudniejsze w percepcji (Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 217–218).

Badania, które prowadziłem w latach 2019–2020 dowiodły, że respondenci w tym samym wieku nie mieli trudności z percepcją utworów instrumentalnych. Jednocześnie udało się zaobserwować, że gdyby muzyka nie była prezentowana w sposób współczesny, wyniki badań byłyby zbliżone do tych sprzed 30 lat. Obserwowano bowiem, iż w każdym momencie koncertu, gdzie muzykę poważną prezentowano w tradycyjnej formie – pojawiały się reakcje takie jak znużenie czy rozmowy – czyli w dużej mierze problemy z koncentracją. W każdym zaś momencie, gdy muzyka przedstawiana była z wykorzystaniem współczesnych środków, o których piszę – obserwowano znaczny przyrost emocji i stanów takich jak radość, zaskoczenie, zdziwienie (w jego pozytywnym znaczeniu) czy euforia (Dolski, 2020, s. 38–60).

Edukacja a filozofia projektu

W edukacji współcześnie bardzo dużo mówi się o interdyscyplinarności, szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej – o edukacji zintegrowanej oraz o wykorzystywaniu metod aktywizujących na każdym etapie kształcenia. Cel projektu „Symfonia na Skrzypce i Dj-a” jest głęboko zakorzeniony w omawianym podejściu. Chcę podkreślić jak bardzo ważne wydaje mi się odnoszenie przekazywanej w trakcie koncertów wiedzy do innych obszarów edukacji. Projekt umożliwia tworzenie istotnej korelacji między edukacją muzyczną a np. językową – gdy muzyka przedstawiana jest jako rozmowa, która składa się z pytań, odpowiedzi i innych elementów. Muzyka jest również przy tej okazji doskonałym pretekstem do edukacji zdrowotnej, kiedy uczniowie poznają ją w praktyczny sposób np. przez ćwiczenie mięśnia – przepony. Ukazywanie muzyki jako

rozmowy jest również dobrą okazją do wprowadzenia edukacji matematycznej i medialnej. Te wszystkie wątki występują oczywiście w mniejszym lub większym stopniu podczas realizacji koncertu – należy przy tym pamiętać, że jest to 45-minutowe spotkanie, które ma pewne ograniczenia. W ten sposób docieramy do drugiego wnioskowanego postulatu, o którym piszę – do metod aktywizujących. Jednym z głównych celów projektu na etapie jego tworzenia, było nie tylko przedstawianie i uwrażliwianie na świat wartości estetycznych – co wydaje się dosyć oczywiste, ale przede wszystkim to, co w konsekwencji może z tego wyniknąć. Chodzi więc *explicite* o *wydarzenie katalityczne*. Termin ten określa takie doświadczenie, które jest inspiracją do podjęcia nowych działań w konkretnym obszarze. Lissanna Follari precyzuje, że jest to „doświadczenie (wydarzenie, przeżycie), które wzbudza zainteresowanie dzieci i motywuje je do nauki” (Follari, 2015, s. 188).

Odbiorcy zainspirowani nowymi wiadomościami, połączeniem historii i kultury wysokiej z dźwiękami i stylami muzycznymi, które są im znane, czy jak to określa Gouzouasis „są dla nich na czasie, stanowią trendy”, mogą być zainteresowani podjęciem czynnego uprawiania muzyki czy też zgłębiania tajników wiedzy związanej z kulturą estetyczną, korzystając np. z zasobów online. Taka sytuacja otwiera wiele możliwości na edukację muzyczną, ale i medialną, matematyczną czy inne – przez pryzmat współczesności. Po takim wydarzeniu katalitycznym – przyjmując, że w ten sposób zadziała – można zaproponować dzieciom konkretne rozwiązania, które wprowadzą je w świat muzyki w sposób już bardziej praktyczny. Tutaj możemy odwołać się ponownie do konkretnych rozwiązań przedstawianych przez Gouzouasisa i Bakana, a więc do wykorzystania komputerów czy urządzeń mobilnych, a także oprogramowania (*software*), jak np. *GarageBand* (Gouzouasis, Bakan, 2011, s. 6–7).

Rezultat badania

W moich naukowych poszukiwaniach zastosowałem metodologię badań jakościowych. Wyszczególniłem dwa cele: opisowy i wyjaśniający, a więc szczegółowe opisanie zjawiska (reakcje widowni), a także dokonanie analizy i przedstawienie wyników na podstawie zgromadzonej dokumentacji. Zgodnie z przygotowaną procedurą badawczą zorganizowałem trzy koncerty, będące przedmiotem badania (dwa zasadnicze i trzeci, który był badaniem kontrolnym). Sformułowałem główny problem – czy muzyka poważna jest interesująca dla

dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym? Zastosowałem dwie techniki: obserwację bezpośrednią (we wszystkich koncertach uczestniczył obserwator, który notował reakcje odbiorców) oraz analizę materiałów audiowizualnych (dokonano rejestracji reakcji widowni). Zgromadzony materiał empiryczny stanowił podstawę do analizy zjawiska. Wykorzystałem dwa narzędzia: arkusz obserwacji oraz kamerę filmową. Dwa koncerty zrealizowano 7 czerwca 2019 r. dla uczniów z kilku szkół podstawowych w jednym z warszawskich amfiteatrów, trzeci (badanie kontrolne) zaś 11 czerwca 2019 r. w warunkach szkolnych, również w Warszawie. Podjąłem decyzję o organizacji badania kontrolnego, aby ustalić czy miejsce, w jakim odbywa się koncert ma znaczenie dla jego percepcji, a także, aby sprawdzić czy projekt można realizować z powodzeniem w warunkach szkolnych (Babbie, 2008).

Prowadzone badania zawęziłem do grup obejmujących dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Można wyprowadzić z nich wiele optymistycznych wniosków. Jednym z nich jest to, że dzieci reagują na muzykę prezentowaną w ramach projektu: żywiołowo, radośnie, często się weń zaśluchując. Na podstawie obserwacji udało się określić różne ich stany, takie jak radość, zaniepokojenie, zdziwienie czy euforia, wśród negatywnych zaś głównie obserwowano znużenie. Pomimo przyjętego przeze mnie paradygmatu jakościowego, oprócz opisu reakcji na muzykę oraz bodźce pozamuzyczne starałem się wyniki badań przedstawić również w formie zestawień ilościowych, które w swoisty sposób wzmacniały wnioski i stanowiły dobre podłoże do rozważań na ich temat. Kilka wyników tylko zasygnalizuję. Audytorium średnio podczas 45-minutowego koncertu *Symfonia na Skrzypce i Dj-a* reagowało następującymi emocjami: radość – 13 razy, zaniepokojenie – 13 razy, euforia – 5 razy, znużenie – 3 razy i zaskoczenie – 1 raz. Ponadto na podstawie opinii uzyskanych od uczniów ustalono, iż emocje pozytywne (97,4%) znacząco górowały nad negatywnymi (2,6%) (Dolski, 2020).

Opisane badanie wraz z wnioskami stanowią podstawę, swoiste *sine qua non*, do przeniknięcia w głąb zagadnienia. Powrócę więc do kluczowego pytania: po co (w ogóle) jest edukacja muzyczna? Odpowiedź naturalnie jest złożona.

Podejmując próbę odpowiedzi nie można zignorować obecnego stanu edukacji w tym zakresie: jej pewne deficyty, jak i zasadniczo słabą kondycję edukacji ogólnokształcącej z omawianego obszaru – zarówno na etapie nauczania początkowego (czy może nawet zwłaszcza), a także na dalszych etapach, to jest obecnie klasach 4–8 i w szkołach średnich. Zwracam szczególną uwagę na nauczanie początkowe, ponieważ zazwyczaj na tym etapie elementy edukacji

muzycznej realizuje wychowawca klasy, a więc absolwent kierunku pedagogiki ze specjalizacją pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. W starszych klasach, gdzie każdy przedmiot prowadzony jest przez specjalistę z innego kierunku pojawia się szansa na spotkanie z nauczycielem, który będzie absolwentem akademii muzycznej lub innej szkoły wyższej – po kierunku związanym z wychowaniem muzycznym. W niektórych szkołach zdarza się, iż zajęcia muzyczne prowadzą specjaliści z zewnątrz, a także organizowane są różne formy zajęć pozaszkolnych. Problem ten jest mimo wszystko wyraźnie widoczny. Analizę kwalifikacji niezbędnych do prowadzenia zajęć w zakresie kształcenia muzycznego, jak i refleksje dotyczące siatki godzin czy ogólnie rzecz ujmując – refleksje dotyczące standardów edukacji muzycznej znajdujemy w książce Andrzeja Białkowskiego i Wiesławy Sacher (2010). Wśród publikacji pod redakcją Białkowskiego znaleźć można wiele badań i refleksji dotyczących edukacji muzycznej i wyzwań jakie przed nią stoją. Cenna wydaje się praca *Wychowanie muzyczne: stan badań a praktyka edukacyjna*. Przystawiane w niej badania z 1993 r. wspomnianego już wcześniej Mirosława Niziurskiego wskazują, że ówczesna młodzież zafascynowana była nowoczesną techniką audiowizualną. Jeszcze wtedy niezbyt rozwinięty i popularny teledysk, czyli utwór audiowizualny był atrakcyjny dla 62% badanych. Z kolei 72,7% uczniów wskazywało, że w ten sposób wyobraża sobie percepcję muzyki w przyszłości. Obserwując edukację muzyczną w wielu szkołach (głównie w Polsce), odnoszę wrażenie, że mimo upływu prawie 30. lat, niewiele zrobiono w tym zakresie. *Status quo* w tej dziedzinie jest niemal niechlubną tradycją, ponieważ zmiany, które zachodzą, mają mało wspólnego z potrzebami współczesnych uczniów – są raczej pozorne, tworząc z tego obszaru quasi-edukację.

Drugą kwestią, na którą zwraca się od wielu lat uwagę, jest umiejscowienie tego obszaru edukacji w siatce godzin (zarówno w klasach 1–3, jak i wyższych). Dość szczegółowo przedstawia to Urszula Mizia w jednej ze swoich prac. Autorka zestawia dane dotyczące organizacji przedmiotów związanych z edukacją muzyczną w kilku krajach, m.in. w: Polsce, Litwie, Czechach, Ukrainie, Niemczech i Finlandii. Analizując wymiar tygodniowy – czyli najbardziej podstawowy punkt odniesienia – Polska w tym zestawieniu zajmuje ostatnie miejsce. Nawiązując do edukacji wczesnoszkolnej stwierdza się, że w Polsce uczniowi w pierwszych czterech latach nauki oferuje się jedną godzinę tygodniowo, gdzie tymczasem w Niemczech uczeń na tym etapie ma do dyspozycji 8 godzin tygodniowo – zarówno zajęć praktycznych, jak i teoretycznych (Mizia, 2008, s. 140).

Inaczej jest na Węgrzech, gdzie po dziś dzień edukacja muzyczna jest na dobrym poziomie – oparta w dużej mierze na Systemie Wychowania Muzycznego Zoltána Kodály’a (Janiszewska, 2020). Cenną refleksją, która stanowi sedno owego systemu jest wykorzystanie folkloru i śpiewu w edukacji (w tym powszechne używanie *solfeżu* – co w Polsce praktykowane jest głównie w szkołach muzycznych). Jednak, aby taka, to jest bardziej zaawansowana forma edukacji mogła być możliwa, potrzebna jest odpowiednia siatka godzin. W Polsce wiele uwagi poświęcili temu badacze z Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. Pierwsze klasy, które miały być prowadzone w oparciu o system węgierskiego kompozytora powstały już w 1984 r. – w Warszawie, następnie kolejne w Katowicach czy Bydgoszczy. W latach 2000–2002 przeprowadzono w Katowicach badania dotyczące efektywności kształcenia tą metodą, które okazały się wielkim sukcesem. W ramach lekcji muzyki dzieci z klas IV–VI chodziły trzy razy w tygodniu na lekcje 45-minutowe. Badania objęły trzy klasy: jedną *śpiewającą* oraz dwie kontrolne. Wyniki jednoznacznie wskazały, iż dzieci uczęszczające do klasy śpiewającej miały lepsze przystosowanie do edukacji muzycznej – co wydaje się zasadniczo naturalne, ale co więcej – lepiej przechodziły przez cały proces wychowawczy. Stwierdzono, że dzieci z klasy śpiewającej mają lepszy kontakt z rówieśnikami oraz rodzicami – w kontekście kultury osobistej, ponadto szybciej rozwijały się w ujęciu ogólnym – ujawniały swój potencjał, były bardziej samodzielne, przejawiały radość z chodzenia do szkoły i chętnie opowiadały o zajęciach muzyki w szkole. Pozytywne zmiany zachodzące w zachowaniu dzieci z klasy śpiewającej w odniesieniu do grup kontrolnych dostrzegali wszyscy pedagodzy, którzy podkreślali, że klasa ta jest jedną z najlepszych, jeżeli chodzi o zachowanie i rozwój intelektualny (Janiszewska, 2020, s. 92–93).

Wnioski te zdaje się potwierdzać eksperyment Glenna Schellenberga z 2005 r. (psychologa muzyki z Uniwersytetu w Toronto) dotyczący wpływu muzyki na rozwój inteligencji. Badacz dowiódł, iż samo słuchanie muzyki nie jest bezpośrednim źródłem wzrostu inteligencji, natomiast walor ten mają praktyczne działania związane z tym obszarem, takie jak gra na instrumentach czy śpiew. Respondentami badania były 6-letnie dzieci, którym mierzono poziom inteligencji, a następnie przypisywano je do losowych grup eksperymentalnych, w których przez kolejne 36 tygodni uczestnicy uczyli się gry na instrumentach lub/i śpiewu. Grupy kontrolne zaś miały w tym samym czasie lekcje z zakresu nauki aktorstwa lub inne, nie związane ze sztuką. Po zakończonym eksperymencie, gdy ponownie dokonano pomiaru inteligencji okazało się, że dzieci, które uczestniczyły w zajęciach związanych z muzyką miały wyższy przyrost IQ niż

grupy kontrolne. Badania wykazały, że dzieci te były wszechstronnie bardziej inteligentne (Schellenberg, 2005, s. 317–320).

Słuszność stawianych tez zdają się potwierdzać także badania z zakresu neuronauki poznawczej. W artykule z 2018 r. *Dlaczego mózg kocha sztukę i rzemiosło?* – przedstawione są wyniki wielu badań z tej dziedziny. Na ich podstawie stwierdzono, iż obcowanie z muzyką, ale i sztuką w szerszym rozumieniu, sprzyja budowaniu dobrego samopoczucia (*well-being*). Podkreśla się przy tym rolę ruchu rozumianego *explicite*, to jest wykonywanie różnych czynności (najczęściej za pomocą rąk). Natomiast badania Toussainta i Meugnota z 2013 r. dowiodły, że ograniczanie aktywności fizycznej ogranicza zdolności umysłowe. Zwrócić należy uwagę, iż obszary somatosensoryczne, ruchowe i wzrokowe – wszystkie aktywowane podczas tworzenia sztuki lub rzemiosła – zajmują dużą część powierzchni korowej. Dlatego stymulacja tych obszarów jest szczególnie istotna w okresie dorastania, ponieważ w przeciwnym razie nie będą się one mogły normalnie rozwijać.

Badania przeprowadzone przez Christię Hyde w 2009 r. dowiodły, że mózgi dzieci po 15 miesiącach gry na fortepianie uległy zmianie. Odnotowano, iż po regularnym kontakcie z instrumentem w tym przedziale czasu znaleziono więcej szarej materii w obszarach słuchowych i motorycznych, a także ciała modelowanego. Wniosek finalny: wymienione obszary mózgu stały się bardziej aktywne, poprzez zwiększenie połączeń między neuronami. Wnioski te potwierdziły również kolejne badania, bardziej wydłużone w czasie, m.in. Vesy Putkien i in. w 2014 r., Pauli Virtuali i in. w 2012 r., czy Vesy Putkien, Mari Tervaniemi i Minny Houtilainen w 2013 r. (Houtilainen).

Dlaczego obszar słuchania muzyki?

Jak wskazywałem wcześniej projekt opracowany przeze mnie koncentruje się głównie na obszarze słuchania muzyki. Z uwagi na przedstawione wnioski łączy się go jednak z czynnościami praktycznymi, takimi jak wspólne klaskanie, mówienie, a także ćwiczenie oddechu (poznawanie przepony). Pragnę jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na inną – kluczową w moim rozumieniu kwestię. Projekt ma na celu wprowadzić odbiorcę w świat muzyki i niejako zainspirować go. Jest to bardzo istotne, aby dalej mogło wydarzyć się wszystko to, co się z reguły nie wydarza – aby młodzi ludzie **poczu**li potencjał muzyki poważnej, postrzegając ją przez pryzmat swoich możliwości i bagażu własnych doświadczeń na gruncie emocjonalnym i estetycznym. Niezwykle trafnie ujmuje to

Stefan Szuman w jednej ze swoich czołowych prac, która pochodzi z roku 1962, ale pomimo upływu lat nie traci na aktualności. Mówi w niej o konieczności **upowszechniania kultury**. Cel ten, autor książki *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, chciał osiągnąć poprzez udostępnianie i uprzystępnianie sztuki. Pozornie tylko są to bliskoznaczne określenia. Udostępnianie sztuki oznacza więc zadbanie o to, aby dzieła mogły oddziaływać na widzów i słuchaczy. Uprzystępnianie sztuki zaś to „zespół tych czynności wychowawczych, za pomocą których wytwarzamy u kogoś zainteresowanie i zapotrzebowanie na sztukę oraz zdolność właściwego jej spostrzegania, rozumienia i przeżywania” (Szuman, 1962, s. 15).

W cytowanej pracy Szumana moją uwagę zwróciła szczególnie następująca wypowiedź:

[...] podobnie jak o barwach nie może wytwarzać sobie pojęcia człowiek pozbawiony wzroku, a o dźwiękach – człowiek pozbawiony słuchu, tak o dziełach sztuki i ich potężnym oddziaływaniu na człowieka nie może mieć pojęcia ktoś, kto ich nie widział na własne oczy, nie słyszał lub nie przeczytał (Szuman, 1962, s. 15).

Podsumowanie

Odnosząc się do całości zarysowanej problematyki i cytowanych tu refleksji Szumana, stwierdzam, iż w dobie XXI w. wydaje się niezmiernie ważne i potrzebne zajmowanie się muzyką, a na poziomie akademickim – edukacją muzyczną. Analizując różne obszary kształcenia, związane z edukacją muzyczną, podkreśliłem jej wagę oraz przydatność wzbudzania zainteresowania sztuką, kształtowania *well-being*, a także szeroko pojętego rozwoju humanistycznego, uwrażliwiania na piękno, nauki szacunku oraz współtworzenia kultury otaczającego świata. Korzystając z mojego doświadczenia i przywołując inne źródła – starałem się pokazać, że modyfikacja metod dydaktycznych – jest niemal punktem wyjścia dla wprowadzania pozytywnych zmian w tworzeniu wartościowego procesu kształcenia. Wydaje się, że oprócz kluczowego pedagogiczno-filozoficznego pytania o **cel kształcenia**, stanowi jedno z najważniejszych ogniw organizacji nauczania – pozwala bowiem na uatrakcyjnienie i **uprzystępnienie** każdego niemal rodzaju wiedzy. Warto zatem szukać nowych rozwiązań i udoskonaleń dydaktycznych (nie tylko w przypadku muzyki), aby edukować ciekawie i skutecznie.

References

- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Białkowski, A., Sacher, W. A. (2010). *Standardy edukacji muzycznej*. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Dolski, T. (2017). *Symfonia na Skrzypce i Dj-a*. Pobrane z: www.tomaszdolski.com.pl/symfonia-na-skrzypce-i-dj-a/ (otwarty 18.10.2020).
- Dolski, T. (2020). *Projekt edukacyjny „Symfonia na Skrzypce i Dj-a”. Próba zainteresowania dzieci i młodzieży muzyką poważną*. Niepublikowana praca magisterska (UW). Warszawa.
- Follari, L. (2015). *Foundations and Best Practices in Early Childhood Education History, Theories, and Approaches to Learning Third Edition*. Hoboken: Pearson Education.
- Glenn Schellenberg, E. (2005). Music and cognitive abilities, current directions. *Psychological Science*, 14 (6).
- Gouzouasis, P., Bakan, D. (2011). *The future of music making and music education in a transformative digital world*, UNESCO Observatory, The University of Melbourne refereed e-journal, Vol. 2. Issue 2. December 2011. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/237067499_The_future_of_music_making_and_music_education_in_a_transformative_digital_world (otwarty 18.10.2020).
- Habela, J. (2015). *Słownik muzyczny*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Houtilainen, M., Rankanen, M., Groth, C., Seitamaa-Hakkarainen, P., Mäkelä, M. *Why our brains love arts and crafts*. Pobrane z: <https://www.researchgate.net/publication/328337756> (otwarty 18.10.2020).
- Janiszewska, M. *Koncepcja Wychowania Muzycznego Zoltána Kodálya*. Pobrane z: http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/pk19/PK19_08.pdf (otwarty 18.10.2020).
- Lipska, E., Przychodzińska, M. (1991). *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mizia, U. (2008). *Edukacja muzyczna wobec wyzwań XXI wieku*. W: M. Kaczmarek (red.), *Wychowanie przez muzykę jako skuteczna metoda pracy z dziećmi i młodzieżą*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Niziurski, T. (1995). *Wychowanie muzyczne – co dalej?* W: A. Białkowski, *Wychowanie muzyczne: stan badań a praktyka edukacyjna*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Poniatowska, I. (1991). *Słownik szkolny. Muzyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szuman, S. (1962). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Marcin Muszyński

*Uniwersytet Łódzki, Polska**

E-mail: marcin.muszynski@uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0001-7393-8866

Paradygmat konstrukcjonizmu społecznego w badaniach nad starością i starzeniem się**

Summary

THE SOCIAL CONSTRUCTIONISM PARADIGM IN RESEARCH ON OLD AGE AND AGEING**

Research methodology has recently been reduced to using research methods and techniques that are perceived only as ready-to-use tools. Paradigmatic issues become of secondary importance and left unsaid in research work or replaced by a multi-paradigm approach characterised by pluralist ontology and epistemology. The paradigm consists of assumptions and fundamental beliefs and represents a worldview that defines the nature of the world. It helps to justify the use of selected methods and techniques. The article aims to present the social constructionism paradigm and its application in old age and ageing research.

Keywords: social constructionism, paradigm, research, old age, ageing

red. Paulina Marchlik

O paradygmacie

Źródłosłowu pojęcia paradygmat (gr. *παράδειγμα*) upatruje się już w filozofii Platona. Wzorcem dla niego były idee, a ich odzwierciedleniem – świat zjawisk widzialnych. W XX w. popularyzatorem tego terminu był amerykański

* Adres: Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

historyk nauki Thomas Kuhn (Kuhn, 1968), który dokonał istotnej reinterpretacji i rzucił nowe światło na sposoby rozumienia tego, czym jest paradygmat. Margaret Masterman (1970, s. 61–65) dokonując analizy dzieła Kuhna naliczyła dwadzieścia jeden różnych definicji tego pojęcia. Na tej podstawie dokonała ich kategoryzacji dzieląc je na paradygmat metafizyczny lub metaparadygmat, paradygmat socjologiczny i paradygmat konstrukcyjny. Pierwszy stanowi najszerszy poziom ogólności rozumienia tego, czym jest paradygmat i odnosi się do zbioru założeń ontologiczno-epistemologicznych. Drugi jest bardziej szczegółowy i wskazuje na zestaw podzielanych przekonań, wartości oraz metod wspólnych dla danej społeczności badaczy. Jest to tak zwana macierz dyscypliny naukowej, zwana czasami „szkołą myślenia” (Kuhn, 1970). Innymi słowy, można go rozumieć jako tradycję badawczą, która podpowiada jak analizować rzeczywistość, czego po niej oczekiwać, jakie typy eksperymentów i metod są dopuszczalne (Kuhn, 1968). Natomiast ostatni nawiązuje do powszechnie uznawanych osiągnięć naukowych, narzędzi i technik pozwalających na rozwiązywanie łamigłówek i anomalii w obrębie danego paradygmatu bez naruszania jego istoty. Wskazuje na to, co jest problemem, a co jego rozwiązaniem.

Paradygmat konstrukcjonizmu społecznego omawiany w artykule odnosi się przede wszystkim do założeń ontologiczno-epistemologicznych, które wraz w wybraną perspektywą teoretyczną (np. symbolicznym interakcjonizmem, podejściem biograficznym) stanowią nie tylko uzasadnienie dla wyboru metod i technik badawczych, ale także wskazują jaka wiedza w ramach badań jest przedstawiana, czego dotyczy, jakie cechy posiada i jaki jest jej status. Jest to pytanie o istotę przedstawianych wyników badań (Crotty, 1998).

Konstrukcjonizm społeczny

Konstrukcjonizm społeczny stanowi parasol pojęciowy dla wielu różnych perspektyw jak fenomenologia, symboliczny interakcjonizm, etnometodologia (Gubrium, Holstein, 2008) czy hermeneutyka (Bengtson i in., 1997; Taylor, Bengtson, 2001). Termin ten związany jest z przełomem antypozytywistycznym oraz badaniami jakościowymi. Zakorzeniony jest w tradycji amerykańskiego pragmatyzmu oraz chicagowskiej wersji interakcjonizmu symbolicznego, które wskazują na społeczne tworzenie rzeczywistości. Duże zainteresowanie nim zawdzięcza przede wszystkim pracy Petera Bergera i Thomasa Luckmanna z 1966 r., zatytułowanej *The Social Construction of Reality*.

Istnieje kilka konstytutywnych cech konstrukcjonizmu społecznego (Gubrium, Holstein, 2008). Pierwszą z nich jest subiektywność. Bierze się ona z założenia, że sam akt obserwacji wprowadza zmiany do obserwowanego zjawiska. W akcie poznania ludzka świadomość współuczestniczy w tworzeniu doświadczenia. Zatem jest ono konstruowane. Na znaczeniu zyskuje perspektywa emiczna, gdzie badacza interesuje, w jaki sposób badani doświadczają świat oraz jak to się dzieje, że uznają go za obiektywną rzeczywistość inaczej realność stanowiącą odrębność (Schutz, 2007). Dlatego też subiektywność jest punktem wyjścia wszelkich analiz, bo pozwala zrozumieć, dlaczego jednostka czyni jedne obiekty znaczącymi, podczas gdy innym nie przypisuje większej wartości. Nacisk kładziony jest na ich rozumienie, a także na autopercepcję. Należy jednak podkreślić, że w konstrukcjonizmie społecznym subiektywność nie odnosi się do jednostki. Chodzi raczej o to, że obiekty (rzeczywistość) osadzone są w języku, do którego się odnoszą i w tym sensie są subiektywne. Innymi słowy rzeczywistość ujmowana jest w języku zatem jako konstrukcja rzeczywistości, która od początku do końca jest odbiciem prowadzonych rozmów, dyskursów, interakcji (Gubrium, Holstein 2008; Holstein, Gubrium 2007). Zatem w centrum konstrukcjonizmu społecznego znajduje się język, który determinuje poznanie i sprawia, że proces poznawania świata jest zawsze interpretacją w języku.

To wszystko wskazuje na społeczne pochodzenie wiedzy, która nie jest odkrywana, lecz konstruowana. Społeczne wytwarzanie pojęć, teorii, modeli czy schematów pozwala na nadawanie sensów naszym doświadczeniom. Skonstruowana wiedza podlega nieustannym modyfikacjom, a to za sprawą nowych doświadczeń. Przy czym akcentuje się tutaj silny związek wytwarzanych pojęć ze światem realnym (Schwandt, 2003). Skonstruowana społecznie rzeczywistość bardziej odnosi się do subiektywnego doświadczania codzienności przez jednostkę, tego, jak ją rozumie aniżeli do obiektywnej rzeczywistości jako takiej. Nie wyklucza to jednak istnienia obiektywności. Jak przekonuje Berger i Luckmann (1983) społeczeństwo postrzegane jest jednocześnie jako rzeczywistość obiektywna i subiektywna. Znaczenie jest współdzielone z innymi osobami, zatem treść doświadczenia brana jest za pewnik. Konstrukcjonizm społeczny nie jest więc, jak by się mogło wydawać, perspektywą relatywistyczną (Andrews, 2012).

Po drugie w perspektywie konstrukcjonistycznej świat nie składa się z obiektów, ale znaczeń, jakie im się nadaje. Zakłada się, że jednostki dążą do zrozumienia otaczającego ich świata. Swoim doświadczeniom nadają subiektywne

znaczenia, dokonując interpretacji rzeczywistości. Wchodząc w kontakt ze światem jednostka nadaje mu sens z własnej perspektywy kulturowej i historycznej (Crotty, 1998). Ma to daleko idące konsekwencje dla obiektów, które istnieją w powiązaniu ze znaczeniami nadanymi im z zewnątrz. Ich ontologiczny status nie ma charakteru apriorycznego, deterministycznego. Zatem powstające teorie odnoszą się nie tyle od obiektów doświadczanych przez jednostkę, ale do znaczeń przez nią nadawanych. Zakłada się, że obiekty mogą mieć jakieś potencjalne znaczenie, ale może być ono wyjawione tylko przed poszukującą tego znaczenia świadomością. Zatem całkowity brak podmiotów obdarzonych świadomością i zdolnych do interpretacji otaczającej rzeczywistości prowadzi do istnienia świata pozbawionego znaczenia. Przykładowo starość istnieje o tyle, o ile badani rozpoznają ją w swoim doświadczeniu. Innymi słowy musi nastąpić autoidentyfikacja jednostki jako osoby starej. W przeciwnym wypadku można mówić o narzucaniu (*forcing*) zewnętrznej siatki pojęciowej na doświadczenia badanych.

Kolejną cechą konstrukcjonizmu społecznego jest ukontekstowanie znaczeń. Ich wytwarzanie można usytuować na kontynuum, gdzie na jednym jego krańcu znajdują się odgórnie ustalone, ahistoryczne, uniwersalne znaczenia, zawsze i wszędzie takie same, niezmiennie. Na drugim krańcu znaczenia wytwarzane są bez żadnych reguł. Natomiast na środku tego kontynuum znaczenia powstają w odniesieniu do kontekstu społecznego, które regulują sposób ich powstawania i mają wpływ na ostateczny ich kształt. Inaczej mówiąc każda rzecz coś oznacza, ale dopiero kontekst porządkuje rzeczywistość i nadaje jej szczególne znaczenie. Interpretacje nie powstają w izolacji, ale w historycznym i socjokulturowym kontekście. Oznacza to, że wiedza jest społecznie usytuowana. Trafność tej wiedzy uzyskuje się na mocy tradycji, zasad i praktyk obowiązujących w danej społeczności (np. badaczy). Kontekst często rozumiany jest w odniesieniu do kultury, czyli do ogólnych wzorców danego społeczeństwa, które nie tylko kształtują, ale i określają życie ludzi. Kultura jest odrębnym i względnie stabilnym zestawem wspólnych znaczeń, które pozwalają na definiowanie rzeczywistości i dostosowywanie ich do swojego działania. Ów kontekst (struktura), z jednej strony może podlegać zmianom na skutek działania jednostek, z drugiej zaś, wykazuje cechy względnej trwałości. Operacjonalizację tego związku można przedstawić za pomocą ramy pojęć uwrażliwiających związaną ze stawianiem się osobą starszą (uczenia się bycia starym), co pokazuje tabela 1.

Tabela 1. Przykładowa rama pojęć uwrażliwiających dotycząca problematyki stawania się/uczenia się bycia osobą starszą

Zakres analizy				
Poziom analizy	Poziom makro	Poziom mezo	Poziom mikro	Obserwacja
Struktura Aspekt normatywny	Społeczeństwo € obywatele; zmieniająca się struktura wieku populacji (starzejące się społeczeństwo); kohorta wiekowa; społeczne uczenie się starości (wyuczony wzorzec starości, stereotypy starości)	Instytucjonalne formy wspierania aktywności seniorów	Znaczenia bycia osobą starą, znaczenia uczenia się starości	Interpretacyjne schematy
Uczenie się starości Przejście ze średniej dorosłości do starości; codzienność w starości Obraz starości wrażliwy na kontekst społeczny				
Podmiotowe sprawstwo Aspekt biograficzny	Społeczeństwo € jednostka; kolektywne reprezentacje biograficznych wzorców starzenia się i starości oraz radzenia sobie (uczenia się) w codzienności	Działania społeczne osób starych	Doświadczenie starzenia się i starości oraz uczenie się bycia osobą starą	Konstruowanie własnej biografii lub wątków biograficznych
			Poziom empiryczny	

Źródło: Opracowanie własne

W tabeli tej ukazałem połączenie struktury z podmiotowym sprawstwem (poziom analizy), które rozpatrywać można zarówno w aspekcie makro, mezo

i mikro (zakres analizy). Tego typu konceptualizacja, sięgająca swoimi korzeniami konstrukcjonizmu społecznego, pozwala uniknąć podążania utartymi schematami interpretacyjnymi oferowanymi przez liczne teorie i istniejące siatki terminologiczne. Tradycyjnie poziom makro łączony jest ze strukturą i takimi podejściami jak funkcjonalizm i strukturalizm, hołdującym badaniom ilościowym i koncentracji na tym, co obiektywne. Natomiast poziom mikro wiązano z podmiotowym działaniem, socjologią interpretatywną i podejściem jakościowym. Takie ostre rozgraniczenie struktury i działania zostało zanegowane w pracach wielu badaczy (Bourdieu, 2009; Giddens, 2003; Goldmann, 1976; Piaget, 1972). Zarówno porządek interakcyjny, jak i instytucjonalny mogą odnosić się do wyłonionych trzech poziomów. Struktury z jednej strony są dane, ale istnieją także jako wytwór ludzkiego działania. Są społecznie konstruowane (Bourdieu, 2009). Rodzą się w interakcji między aktorami społecznymi. Istnienie zobiektywizowanej rzeczywistości społecznej zależne jest od działań człowieka. Zatem związek między zobiektywizowaną rzeczywistością społeczną a działaniem człowieka ma charakter dialektyczny.

Przedstawiona rama pojęć uwrażliwiających wyłania dwa poziomy analizy, jakie można uwzględnić w badaniach, u podstaw których leży konstrukcjonizm społeczny. Pierwszy odnosi się do podmiotowego sprawstwa, drugi do aspektu normatywnego. W pierwszym przypadku pytania badawcze koncentrować się będą na doświadczaniu życia w starości, natomiast w drugim oscylować będą wokół znaczeń, jakie badani jej nadają.

Różnica jest taka jak między bezpośrednim przeżywaniem i doświadczaniem a mówieniem o zjawisku w sposób zapośredniczony (np. poprzez znaki, symbole, język czy interakcję z innymi). Połączenie dwóch poziomów analizy – normatywnego i biograficznego, powinien pozwolić na uchwycenie fenomenu stawania się/uczenia się starości, a także na wyłonienie się obrazu starości wrazliwego na kontekst społeczny.

Ostatnie założenie wskazuje na polityczną i pragmatyczną naturę dyskursu. Ważniejsze od uznania prawdy obiektywnej jest uznanie takiej prawdy, która podzielana jest przez daną społeczność. Ujawniają się tutaj różnice między faktami a wartościami oraz tym, jak powinno być, a jak w rzeczywistości jest. Wytworzona wiedza reprezentuje i podtrzymuje wartości badanej społeczności. Wskazuje na to, co ważne. Podobnie jest w społeczności badaczy, którzy umieszczają wartości w teorii, w sposobach rozumienia świata czy w praktykach badawczych. Zrozumienie tego mechanizmu prowadzi ich do świadomego bądź nieświadomego włączania, bądź wyłączenia wartości. To trzecie założenie

jest szczególnie ważne dla tych, którzy zajmują się społeczną niesprawiedliwością, opresją, marginalizacją czy grupami defaworyzowanymi.

Ian Hacking (1999, s. 21–23) wskazuje na trzy rodzaje rzeczy, które mogą być społecznie konstruowane. Po pierwsze są to przedmioty/obiekty, których znaczenie wywodzi się z myślenia potocznego np. stany/etapy (np. rozwoju), praktyki (przemoc domowa), kondycja (zdrowotna), działania, zachowania, doświadczenia (bycia niepełnosprawnym), relacje. Po drugie są to idee, które zawierają koncepcje, wierzenia, teorie, postawy itp. Po trzecie są to fakty, prawda, rzeczywistość i wiedza.

Konstrukcjonizm znosi założenia obiektywistycznego modelu poznania, w którym to prawda i znaczenie przypisane było apriorycznie do obiektów niezależnie od świadomości poznającego. Wiara w obiektywną prawdę, a także w możliwość jej poznania poprzez użycie odpowiednich metod legło u podstaw nauki na Zachodzie. Badacze reprezentujący w socjologii nurt humanistyczny uważali za niezwykle ważne uwzględnienie w badaniach subiektywnej strony życia społecznego. Jednakże nie kwestionowali ontologicznego obiektywizmu społecznego. Inaczej rzecz ujmując, uważali, że świat społeczny jest określony i niezależny od poznających go jednostek. Interpretacje poznającego podmiotu stanowiły jedynie dodatek do obiektywnej rzeczywistości.

Należy jednak pamiętać, że konstrukcjonizm społeczny odnosi się bardziej do epistemologii, czyli do sposobów wytwarzania wiedzy, a nie do ontologii inaczej natury wiedzy. Proces starzenia się obiektywnie istnieje. Stoi to w zgodzie ze stanowiskiem konstrukcjonizmu społecznego, ponieważ czym innym jest ujmowanie tego procesu na wiele różnych sposobów, tak jak to czynią autorzy teorii aktywności, ciągłości, wyłączania, gerotranscendencji (epistemologia), a czym innym jest dotarcie do prawdziwych konstytutywnych cech procesu starzenia się (ontologia). W tym miejscu uwidacznia się fakt, że rzeczywistość istnieje poza językiem. W momencie, w którym wiedza na temat starzenia się ewoluje pod wpływem kolejnych badań, powstaną nowe konstrukcje dotyczące tego procesu, ale nadal niewiele będzie można powiedzieć o ontologicznym statusie tej wiedzy (Andrews, 2012). To prowadzi to wyodrębnienia dwóch skrajności relatywizmu i realizmu, które da się połączyć w jedno, tak jak zrobił to Martyn Hammersley (1992; Hammersley, Atkinson, 2000). Ukuł on termin *subtelny realizm*, który da się powiązać z konstrukcjonizmem społecznym. Stanowisko to głosi istnienie niezależnej od obserwatora rzeczywistości, ale odmawia mu bezpośredniej możliwości jej poznania. Rzeczywistość nie jest reprodukowana, ale ma swoją reprezentację. Oznacza to, że badacz

wpływa swoimi postawami, wartościami na proces badawczy i dlatego tak ważne jest, aby światłem poznania objął także samego siebie, jak i czynności, które wykonuje (*reflexivity*). W raportach z badań jakościowych z wykorzystaniem konstrukcjonizmu społecznego jako wiodącego paradygmatu funkcję taką pełni naturalna historia badania będąca refleksją badacza na temat problemów i możliwych rozwiązań metodologicznych związanych z przeprowadzonym badaniem. Refleksje te są wynikiem zarówno pierwotnych założeń badawczych, jak i pomysłów dotyczących gromadzenia i metod analizy wypracowywanych w trakcie badań terenowych.

Konstrukcjonizm społeczny w badaniach nad starością i starzeniem się

W badaniach gerontologicznych konstrukcjonizm społeczny ma dość długą tradycję. Należy przy tym dodać, że w Polsce odczuwa się brak badań z wykorzystaniem tego paradygmatu¹. Wyjątkiem jest praca Artura Fabisia (2018), dotycząca trosk egzystencjalnych oraz Justyny Stypińskiej (2010), poszukującej odpowiedzi na pytanie: Jaka jest polska starość? W zdecydowanej większości przypadków omawiany paradygmat pojawia się w opracowaniach teoretycznych czy pracach przeglądowych, gdzie przywołuje się go, by podkreślić społeczny charakter starości (Buczkowski, 2015), przedstawić go jako jeden z paradygmatycznych trendów w badaniach nad starością i starzeniem się (Kozerska, 2019), ukazać jako jedno ze źródeł koncepcji aktywnego starzenia się (Szukalski, 2015) czy powiązać go z procesem medykalizacji starości (Majchrowska, Nowakowska, 2015).

Badacze wykorzystujący paradygmat konstrukcjonistyczny w swoich badaniach podkreślają swoje zainteresowanie zrozumieniem (a nie wyjaśnieniem) indywidualnego procesu starzenia się, które podlega wpływowi społecznych

¹ W analizie pod uwagę wzięte zostały tylko te prace, w których badacze *explicite* powołują się na założenia paradygmatu konstrukcjonizmu społecznego. Zatem do grupy tej nie zostały zaliczone liczne badania o charakterze jakościowym, gdzie wskazuje się na wykorzystanie podejścia biograficznego, interpretatywnego, interakcjonistycznego itp. Choć można odnaleźć wiele powiązań pomiędzy wyżej wymienionymi a założeniami konstrukcjonizmu społecznego, to chodziło o uchwycenie tych prac, w których konstrukcjonizm społeczny stanowi dominantę. Z drugiej strony należy także zaznaczyć, że do tej grupy zostały włączone opracowania zawierające pojęcie konstruktywizmu społecznego, ale używanego w znaczeniu konstrukcjonistycznym (Fabiś, 2018; Muszyński, 2016; Stypińska, 2010).

definicji oraz struktury społecznej. Bada się społeczne znaczenie wieku, jak i sam proces stawania się osobą starszą w kontekście negocjowania znaczenia tego zjawiska z otoczeniem. Taki sposób badań pozwala na powiązanie aspektu indywidualnego z aspektem strukturalnym (zob. tabela 1).

W badaniach nad starością i starzeniem się aplikacja opisanych cech konstrukcjonizmu społecznego oprócz bezwzględnego użycia strategii badań jakościowych przyjmuje różne postacie. Z jednej strony można wyróżnić sformalizowany sposób prowadzenia badań, a z drugiej mamy do czynienia z twórczą kreacją procesu badawczego. Możemy tu mówić o „twardej” i „miękkiej” metodologii badań jakościowych (Muszyński, 2018). Doniesienia z badań raz przyjmują postać dokumentacji znaczeń wybranego wycinka rzeczywistości pochwyconego w określonym miejscu i czasie, a raz są to konceptualizacje i konstrukcje drugiego rzędu (podwójna hermeneutyka) (Giddens, 2001), gdzie sformułowane pojęcia uczulające czynią badany świat społeczny bardziej widzialnym. Przy czym unika się używania innych teorii do objaśnienia i zrozumienia danych po to, by nie wyparły one kategorii ugruntowanych w materiale empirycznym. Chodzi o to, aby aprioryczne koncepcje, kategorie czy teorie nie zastąpiły perspektywy (głosu) badanych.

James A. Holstein i Jaber F. Gubrium (2008) wyróżnili kilka obszarów tematycznych najchętniej eksplorowanych w badaniach nad starością i starzeniem się z wykorzystaniem paradygmatu konstrukcjonistycznego. Pierwszy z nich odnosi się do badań nad tożsamością. Typowym przykładem takich badań są te nad rolami społecznymi w starości i ich utratą, stygmatyzacją osób starszych w ponowoczesnych społeczeństwach, gdzie przywoływane są kategorie bezużyteczności i bezproduktywności. Wskazuje się też na badania, w których takie kategorie jak wiek i płeć, określają miejsce seniora w społeczeństwie, a także te, w których starsze kobiety posługują się różnymi strategiami, służącymi do podtrzymania pozytywnego wizerunku poprzez: ukrywanie wieku, pokazywanie siebie tylko w pozytywnym świetle czy redefiniowaniu starości.

Kolejną grupą tematyczną badań są te, odnoszące się do kategorii światów społecznych. Do najważniejszej charakterystyki świata społecznego należy działanie podstawowe (*primary activity*), dające się łatwo zidentyfikować. Staje się ono kryterium jego wyodrębnienia (Strauss, 1978). Świat społeczny nie jest określony granicami przestrzennymi czy formalnymi, ale wyłoniony zostaje na skutek interakcji i komunikacji pomiędzy członkami świata społecznego (Unruh, 1980). Termin ten daleko wychodzi poza pojęcie grupy i roli i jest w stosunku do nich znacznie szerszy. Jednostka nie musi przynależeć do konkretnej grupy albo

odgrywać specyficzną rolę, aby móc podjąć się określonego działania (Kacperczyk, 2005). W ten sposób można mówić o różnych światach społecznych: wspinaczy, biegaczy, medycyny itp. Na gruncie gerontologii jako przykład podaje się badania przeprowadzone w instytucji opieki długoterminowej, w których rodzaj znaczeń przypisanych do różnych obiektów i sytuacji, wynikał z przynależności do danej kategorii uczestników badania, funkcjonujących w ramach jednej organizacji. Badane grupy stanowili pracownicy administracyjni wysokiego szczebla, pracownicy udzielający bezpośredniego wsparcia i opieki mieszkańcom instytucji oraz sami mieszkańcy. Jak się okazało w ramach jednego świata wytworzyła się mozaika różnych znaczeń (Gubrium, 1997).

W podejściu konstrukcjonistycznym w ostatnich dekadach na znaczeniu zyskują także badania narracyjne. Są one wykorzystywane do opisu starości i starzenia się, ale także jako metoda badawcza czy forma terapii (Biggs, 2004). Oprócz badań powstają także całościowe opracowania pozwalające dogłębnie zrozumieć, w jaki sposób podejście narracyjne wykorzystuje się w badaniach nad stawianiem się osobą starszą, jak pozyskiwać dane, jakie teorie, modele i perspektywy najlepiej wykorzystać w badaniach gerontologicznych z użyciem tej perspektywy itp. (de Medeiros, 2013; Kenyon, Clark, de Vries, 2001). Klasycznym przykładem użycia podejścia narracyjnego są badania, w których opowiadania narratorów wskazują na brak odczuwania przez nich siebie jako osoby starszej na rzecz odczuwania siebie w starości. To doprowadziło m.in. do ukucia terminu niestarzejącej się jaźni (*the ageless self*) (Kaufman, 1986). Inne badania w tym zakresie pokazują jak rozumiany jest proces starzenia się przez badanych, jak jest on społecznie konstruowany, a egzemplanuje się to w narracjach osób, które opowiadają o starości i starzeniu.

Badacze przyjmujący konstrukcjonizm społeczny jako wiodący paradygmat swoich badań komunikują, że zainteresowani są prowadzeniem analiz na poziomie mikrospołecznym a w kontekście gerontologicznym koncentrują swoją uwagę na rozumieniu indywidulanych procesów starzenia się w kontekście szerszych struktur społecznych (Bengtson i in., 1997). Starają się ujrzeć, w jaki sposób ludzie znajdują znaczenie dla swoich doświadczeń, inaczej jak rozumieją swoje doświadczenia. Obraz starości nie jest jedynie odbiciem społecznej rzeczywistości, ale jest aktywnie współkonstruowany przez jednostkę.

Podsumowując należy stwierdzić, że konstrukcjonści społeczni akceptują istnienie obiektywnej rzeczywistości, ale nie to przyciąga ich uwagę. Uważają, że kwestie ontologiczne związane z dociekaniem istoty rzeczy należy pozostawić filozofom i teologom (Kirk, Miller, 1986). To, na co zwracają uwagę, to sposób

wytwarzania wiedzy i jej rozumienia. Zatem konstrukcjonizm społeczny jest perspektywą epistemologiczną, a nie ontologiczną. Kładzie się tutaj nacisk na codzienne międzyosobowe relacje, na sposób używania języka do konstruowania rzeczywistości społecznej, która jest zarówno subiektywna, jak i obiektywna.

Paradygmat konstrukcjonistyczny poddany został ostrej krytyce. Zwolennikom zarzucano, że podejście to jest niczym innym jak lustrzanym odbiciem stanowiska obiektywistycznego, który sam w sobie nie zawiera żadnej nowej wiedzy. Wskazywano, że orientacja ta nie jest w stanie poradzić sobie z fałszywą świadomością i prowadzi do relatywizmu poprzez wielość współistniejących i nieprzystających do siebie światów (interpretacji). Z drugiej strony należy podkreślić, że twórcy konstrukcjonizmu nie negowali istnienia bezosobowych reguł, którym poddany jest ruch społecznych wyobrażeń, a także zdawali sobie sprawę z występowania procesów zwanych przez Anthoniego Giddensa strukturalizacją, polegającą na obiektywizacji stosunków między ludźmi (Szacki, 2010, s. 876–889). Zdaniem Petera Bergera i Thomasa Luckmanna, (1983) krytycy konstrukcjonizmu zbyt dosłownie przyjmują tezę o społecznym tworzeniu rzeczywistości, podczas gdy – jak mówią – świat społeczny jest:

[...] wytworem ludzkiej aktywności, utrwalanym i zmienianym przez tę aktywność. W tej mierze, w jakiej świat społeczny jest intersubiektywnym tworem swoich członków, ulega eksternalizacji w stosunku do nich i zaczyna posiadać pewien stopień obiektywnej faktyczności [...]. Faktyczność świata społecznego zależy od tego, jak jest rozumiany przez swoich członków (Walsh, 1972 za: Szacki, 2006, s. 880).

Oznacza to tyle, że świat społeczny nie istnieje poza jednostką (*out there*). W procesie jego poznawania, czyli postrzegania, wyjaśniania i nadawania mu znaczenia następuje jego eksternalizacja i obiektywizacja, która odbywa się za pomocą języka.

Zakończenie

Bogata literatura na temat starości i starzenia się wskazywałaby na to, że zjawiska te są dość dobrze rozpoznane. Świadczyć o tym może nieprzebrana liczba badań, raportów i opracowań. Kiedy jednak weźmie się pod uwagę dwie odmienne perspektywy poznawcze w badaniu starości – *emic* i *etic*² – można

² Pojęcia te są skrótem dwóch terminów lingwistycznych *phomemic* i *phonetic* odnoszących się do dwóch różnych podejść badawczych.

dojść do zgoła odmiennych wniosków. Pierwszą, można odnieść do konstrukcjonizmu społecznego, natomiast druga łączy się z tradycją sprzed przełomu antypozytywistycznego i silnie związana jest ze strukturalistycznie i funkcjonalistycznie zorientowanymi szkołami nauk społecznych. **Emic** to poszukiwanie subiektywnej perspektywy badanego. Badanie tego typu pozwalają na konstruowanie kategorii badawczych tkwiących w rzeczywistości społecznej badanych. Ważne są tutaj koncepcje potoczne, które są wrażliwe na kontekst społeczny, a przez to mają charakter partykularny. W podejściu tym wykorzystuje się metodologię badań jakościowych, zarówno tą o charakterze eksplorującym, gdzie badacz wchodzi w bezpośrednią interakcję z terenem badawczym, jak i czerpie materiał do budowania teorii, a także takich badaniach jakościowych, które zorientowane są na zrozumienie przekazów kultury (Kostera, 2015). Druga perspektywa poznawcza – **etic**, mocno osadzona jest w podejściu postulującym neutralność wobec wartości, empiryzm, a także uniwersalizm praw. Odnosi się do paradygmatu postpozytywistycznego wskazującego na obiektywne istnienie rzeczywistości społecznej. W badaniach nad starością i starzeniem się właśnie to podejście jest najbardziej rozpowszechnione. Można mówić o nadreprezentacji badań ilościowych w gerontologii społecznej. Wykorzystuje się tu szerokie spektrum badań ankietowych i opracowań statystycznych. Są one niezwykle pomocne w ogólnej diagnozie zmian oraz procesów, jakie zachodzą w społeczeństwach. Do największych tego typu badań w Polsce, które miały charakter wielodyscyplinarny i zrealizowane zostały na dużych reprezentatywnych próbach, należą te przeprowadzone w latach 1966–1978 przez zespół Gospodarstwa Społecznego Szkoły Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie pod kierunkiem Jerzego Piotrowskiego (1975). W roku 2000 przeprowadzone zostały dwa duże projekty badawcze. Pierwszy przez Instytut Spraw Publicznych (Halik, 2002) drugi, przez zespół Brunona Synaka (2002). Ostatnie tak duże i wielozakresowe badania dotyczące starości zrealizowane zostały w ramach projektu PolSenior pod kierunkiem Piotra Błędowskiego (Mosakowska, Więcek, Błędowski, 2012) oraz PolSenior2, których wyniki zostaną niebawem opublikowane³.

Obiektywistyczny model poznania, który ma charakter realistyczny i oparty jest na kartezjańskiej dychotomii przedmiotowo-podmiotowej, realizowany jest także w projektach indywidualnych. Starość stanowi tam obiektywną

³ Obecnie trwają prace nad monografią, która najprawdopodobniej pojawi się jeszcze w tym roku. Częstkowe wyniki badań prezentowane były podczas jednej z konferencji oraz na stronie internetowej <https://polsenior2.gumed.edu.pl/45587.html>

rzeczywistość, wobec której jednostka ma zająć stanowisko. Papierkiem lakmusowym uwiarygodniającym tę tezę mogą być wszystkie projekty badawcze dotyczące postaw osób wobec własnej starości, w których wybrano ilościową strategię badań bezpośrednio nawiązującą do światopoglądu pozytywistycznego. W projektach tych starość uzyskuje status przedmiotu (autonomicznego bytu), z którym jednostka (podmiot) ma się oswoić lub ocenić (Łukomska, Wachowska, 2008; Trempała, Zając-Lamparska, 2007; Zielińska-Więczkowska, Kędziora-Kornatowska, 2009).

W badaniach nad starością i starzeniem się często są także wykorzystywane procedury mieszane. Do ich popularności przyczyniły się wypowiedzi wskazujące na to, że badania jakościowe są uzupełnieniem bądź alternatywą badań ilościowych (Halicka, 2004, s. 42) lub wręcz podaje się bezpośrednie rekomendacje, że najlepszą strategią badawczą jest wywiad ilościowo-jakościowy, który uważany jest jako zoptymalizowane narzędzie do badania ludzi starych (Czekanowski, 2012, s. 115). Pomija się tutaj ontologiczno-epistemologiczne różnice między paradygmatem postpozytywistycznym i konstrukcjonistycznym, wskazując tym samym praktykę badawczą jako źródło metodologicznych uprądomocnień dla badań mieszanych (Malewski, 2012). Ich wybór uzasadniany jest chęcią uzyskania spójnej perspektywy prowadzonych analiz (Szarota, 2010). Zazwyczaj w podejściu hybrydowym punktem wyjścia są badania ilościowe (Halicka, 2004), kontynuowane później jako badania jakościowe. Za metodę wybiera się m.in. studium przypadku (Pikuła, 2015), a także założenia etnograficznych badań terenowych (Krzyżowski i in., 2014).

Polscy badacze rzadko używają w swoich projektach jedynie podejścia jakościowego, choć ostatnio da się zauważyć w tym zakresie zmiany. Szczególnie jest to widoczne w badaniach antropologiczno-historycznych (Kalniuk, 2014) i etnograficznych, gdzie prowadzone są intensywne badania terenowe (Lehr, 2007). Akcentuje się w nich aspekty związane z kulturowym wymiarem starości, z tradycją ludową, obrzędami, a także aspektami psychospołecznymi. Można także spotkać jakościowe studium przypadku (Halicki, 2010; Konieczna, 2016).

Wykorzystanie paradygmatu konstrukcjonizmu społecznego w badaniach nad starością i starzeniem się może przyczynić się do ożywienia dyskusji nad rozpowszechnionymi w psychologii, andragogice, pedagogice czy gerontologii społecznej różnych periodyzacji życia człowieka, wskazujących na starość jako kolejny, specyficzny etap rozwoju człowieka, w którym jednostka powinna realizować przypisane zadania rozwojowe. Na nowo stawia pytania o to: Czym jest starość (indywidualnie i społecznie)? Jak bardzo ta kategoria jest analitycznie użyteczna? Czy jest w ogóle potrzebna? Jakie wartości indywidualne i społeczne

kształtują ten etap życia człowieka i które z nich są pożądane? Są to pytania m.in. o style życia, wzorce kulturowe, a także o narracje i dominujące dyskursy (np. obecnie mamy do czynienia z forsowaniem aktywnego i zdrowego starzenia się a jeszcze nie tak dawno wskazywano na potrzebę wycofania się starszych jednostek z aktywnego życia społecznego). Są to także pytania o funkcjonujące w społeczeństwie metafory i obrazy starości, strukturyzujące myślenie na temat seniorów. Nie bez wpływu pozostają one na tych, którzy prowadzą badania gerontologiczne. Paradygmat konstrukcjonizmu społecznego zwraca też uwagę na to, jak język i używane pojęcia kształtują pole gerontologii społecznej, a przez to jak naukowcy konceptualizują i problematyzują zjawisko starości. Które z przypisywanych znaczeń są uprzywilejowane a które postponowane.

References

- Andrews, T. (2012). What is social constructionism? *The Grounded Theory Review*, 11 (1), 39–46.
- Bengtson, V. L., Burgess, E. O., Parrott, T. M. (1997). Theory, explanation, and a third generation of theoretical development in social gerontology. *The Journals of Gerontology Series B. Psychological Sciences and Social Sciences*, 52 (2), 72–88.
- Berger, P., Luckmann, T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Biggs, S. (2004). Age, gender, narratives, and masquerades. *Journal of Aging Studies*, 18 (1), 45–58.
- Buczkowski, A. (2015). Zjawisko starości kobiet w perspektywie płci kulturowej. W: M. Synowiec-Piłat, B. Kwiatkowska, K. Boryślowski (red.), *Inkluzja czy ekskluzja? Człowiek stary w społeczeństwie* (s. 137–156). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. London; Thousand Oaks; New Delhi.
- Czekanowski, P. (2012). *Społeczne aspekty starzenia się ludności w Polsce. Perspektywa socjologii starości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- de Medeiros, K. (2013). *Narrative gerontology in research and practice*. New York: Springer Publishing Company.
- Fabiś, A. (2018). *Troski egzystencjalne w starości. Ujęcie geragologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Giddens, A. (2001). *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Gubrium, J. E., Holstein, J. A. (2008). Constructionist perspectives on aging. W: M. Silverstein, V. L. Bengtson, N. Putney, D. Gans (red.), *Handbook of theories of aging* (s. 287–305). New York: Springer Publishing Company.
- Gubrium, J. F. (1997). *Living and dying at Murray Manor*. Charlottesville: University Press of Virginia.

- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge: Harvard University Press.
- Halicka, M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starszych. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Akademia Medyczna.
- Halicki, J. (2010). *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Halik, J. (red.). (2002). *Starzy ludzie w Polsce. Społeczne i zdrowotne skutki starzenia się społeczeństwa*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* New York: Routledge.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Holstein, J. A., Gubrium, J. F. (2007). Constructionist perspectives on the life course. *Sociology Compass*, 1 (1), 335–352.
- Kacperczyk, A. (2005). Zastosowanie koncepcji społecznych światów w badaniach empirycznych. W: E. Hałas, K. Konecki. (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego* (s. 169–191). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.
- Kalniuk, T. (2014). *Mityczni obcy. Dzieci i starcy w polskiej kulturze ludowej przełomu XIX i XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kaufman, S. R. (1986). *The ageless self. Sources of meaning in late life*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Kenyon, G. M., Clark, P. G., de Vries, B. (2001). *Narrative gerontology. Theory, research, and practice*. New York: Springer Publishing Company.
- Kirk, J., Miller, M. (1986). *Reliability in qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Konieczna, E. (2016). *Seniorzy i film*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kostera, M. (2015). *Metody badawcze w zarządzaniu humanistycznym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Kozerska, A. (2019). Edukacja w późnej dorosłości na tle przemian w naukach społecznych. *Rocznik Andragogiczny*, 26, 153–170.
- Krzyżowski, Ł., Kowalik, W., Suwada, K., Pawlina, A. (2014). *Młodzi emeryci w Polsce. Między biernością a aktywnością*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kuhn, T. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lehr, U. (2007). *U schyłku życia. Starość mieszkańców wsi Beskidu Śląskiego i Podhala*. Warszawa: Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk.
- Łukomska, A., Wachowska, J. (2008). Seniorzy o swojej starości. *Gerontologia Polska*, 16 (1), 55.
- Majchrowska, A., Nowakowska, L. (2015). Starość jako choroba. Starzejące się ciało w procesie medykalizacji. W: M. Synowiec-Piłat, B. Kwiatkowska, K. Boryślawski (red.), *Inkluzja czy ekskluzja? Człowiek stary w społeczeństwie* (s. 157–169). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Małewski, M. (2012). Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4 (60), 29–46.

- Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm. W: I. Latakos, A. Musgrave (red.), *Criticism and the growth of knowledge* (s. 59–90). London: Cambridge University Press.
- Mosakowska, M., Więcek, A., Błędowski, P. (red.). (2012). *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*. Poznań: Termedia Wydawnictwo Medyczne.
- Muszyński, M. (2016). Zmiana pola znaczeń pojęcia edukacja osób starych. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 17, 79–96.
- Muszyński, M. (2018). Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna. *Rocznik Andragogiczny*, 25, 187–209.
- Pikuła, N. (2015). *Poczucie sensu życia osób starszych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Piotrowski, J. (red.). (1975). *Starzenie się i starość w badaniach gerontologicznych w Polsce*. Warszawa; Wrocław: Polskie Towarzystwo Gerontologiczne.
- Schutz, A. (2007). Świat społeczny i teoria działania społecznego. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury* (s. 64–69). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Schwandt, T. A. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry. Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues* (s. 292–331). Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. L. (1978). A social worlds perspective. W: N. Denzin (red.), *Studies in symbolic interaction* (s. 119–128). Greenwich: JAI Press.
- Stypińska, J. (2010). Czy polska jest krajem dla starych ludzi? O społecznym konstruowaniu starości. *Studia Humanistyczne AGH*, 8, 139–150.
- Synak, B. (red.). (2002). *Polska starość*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szacki, J. (2006). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szarota, Z. (2010). *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szukalski, P. (2015). W poszukiwaniu intelektualnych źródeł koncepcji aktywnego starzenia się. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica*, 4 (315), 159–171.
- Taylor, B. A., Bengtson, V. L. (2001). Sociological perspectives on productive aging. W: N. Morrow-Howell, J. Hinterlong, M. Sherraden (red.), *Productive aging. Concepts and challenges* (s. 120–144). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Trempała, J., Zajac-Lamparska, L. (2007). Postawy wobec osób starszych. Różnice międzypokoleniowe. *Przegląd Psychologiczny*, 50 (4), 447–462.
- Unruh, D. R. (1980). The nature of social worlds. *The Pacific Sociological Review*, 23 (3), 271–296.
- Zielińska-Więczkowska, H., Kędziora-Kornatowska, K. (2009). Jakość starzenia się i starości w subiektywnej ocenie słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku. *Gerontologia Polska*, 17 (3), 137–142.

Wojciech Lasota

*Fundacja Korczakowska w Warszawie, Polska**

E-mail: wojciech.lasota@jedynka.org

ORCID: 0000-0003-0321-6192

Korczakowska pedagogia w Domu Sierot na podstawie zapisków Róży Sternkac**

Summary

KORCZAK'S PEDAGOGY AT THE ORPHANS' HOME BASED ON THE NOTES OF RÓŻA STERNKAC**

The article is based on an analysis of Róża Sternkac's notebooks, which are a previously unused archival source from the history of the Orphans' Home. On that basis, chosen examples of Korczak's pedagogy being used in reference to various aspects of the functioning of Orphans' Home have been identified. The examples, however, do not concern Korczak himself, but the notebooks' author, mentored by Stefania Wilczyńska. The previously mentioned analysis allows us to trace the path of the young educator's development. Starting with the struggle of the first pedagogical challenges, the path eventually leads to the formation of an attitude of effective action based on self-knowledge, understanding children, and work conditions. Another important factor is in-depth self-reflection, concerning not only one's actions and emotional states, but also the sphere of values and institutional conditions. The article concludes with a proposal to broaden the understanding of the term "Korczak's pedagogy" to the area of shaping young educators' and pedagogues' abilities to create their own, original pedagogy.

Keywords: Janusz Korczak, Róża Sternkac, Stefania Wilczyńska, Korczak's pedagogy, Orphans' Home

red. Paulina Marchlik

Celem artykułu jest ukazanie wybranych aspektów Korczakowskiej pedagogii na podstawie dotąd nieanalizowanego w literaturze źródła. Są nim tzw.

* Adres: ul. Związku Walki Młodych 14 m. 15, 02-786 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

zeszyty Różki Sternkacówny. Podpisująca się właśnie w ten sposób autorka, będzie określana w artykule z użyciem podstawowych form jej imienia i nazwiska, czyli jako Róża Sternkac.

Termin *pedagogia* jest tu rozumiany szerzej niż tylko jako obszar pedagogicznej praktyki. Najbardziej adekwatne do analizy Korczakowskiej pedagogii wydaje się określenie Basila Bernsteina:

Pedagogia jest stałym procesem, przez który jednostka przyswaja sobie nowe formy lub rozwija dotychczas istniejące formy postępowania, wiedzy i umiejętności oraz kryteria ich oceny od kogoś (lub czegoś), kogo (co) uznaje za stosownego ich dostarczyciela (Bernstein, 2000 za: Jaworska-Witkowska, Kwieciński, 2011, s. 29).

Zapiski Róży Sternkac odzwierciedlają ten proces w konkretnej rzeczywistości historycznej Domu Sierot, przy czym obecność samego Korczaka jest w tych notatkach z jednej strony marginalna (nie pojawia się on jako bohater zdarzeń), a z drugiej strony zasadnicza, ponieważ Bernsteinowskim „dostarczycielem” jest tu właśnie kontakt z tekstami i ideami Korczaka oraz rzeczywistością Domu Sierot, stworzonego przez niego i przez Stefanię Wilczyńską.

To właśnie ona była najważniejszą osobą dla Róży Sternkac, która jako dziewiętnastolatka rozpoczęła współpracę z Domem Sierot. Tam od 1933 do 1934 r. wraz z gronem innych młodych ludzi pełniła obowiązki wychowawczyni w ramach tzw. Bursy Domu Sierot. Każdy z tzw. bursistów miał m.in. obowiązek prowadzenia dokumentacji w formie swoistego dziennika, w którym odnotowywane były zarówno zdarzenia, pytania, jak też refleksje, a często również emocje i wątpliwości. Poszczególne zeszyty pełniły dodatkowo funkcję nośnika dialogu, ponieważ były czytane i komentowane przez Janusza Korczaka lub – jak w przypadku zapisków Sternkac – przez Stefanię Wilczyńską.

Niektóre z tych dokumentów przetrwały do dziś (zob. Wojnowska, 2008, s. 255), ale w literaturze korczakowskiej są wykorzystywane w niewielkim stopniu.

Charakterystyka źródeł

Zapiski Sternkac nie były dotąd przedmiotem uwagi badaczy. W literaturze przedmiotu są zaledwie kilkakrotnie wzmiankowane (zob. Dror, 1998, s. 293; Wojnowska, 2008, s. 255; Merzan, 1987, s. 98–99). Dla ścisłości należy wskazać pewną niejasność związaną z tekstem Idy Merzan. W swojej książce powołuje się na artykuł Józefa Arnona *Wychowawca wychowawców*, w którym zawarł cytaty

z zeszytów Sternkac, wtórnie zacytowane przez Merżan (tamże). Fragmenty tego artykułu ukazały się w języku polskim (zob. Arnon, 1989, s. 179–184), właśnie w tłumaczeniu Idy Merżan, ale nie ma tam wzmiankowanych cytatów. Najprawdopodobniej zostały one pominięte przy tłumaczeniu z hebrajskiego oryginału (zob. Arnon, 1978).

Zapiski Róży liczą dziewięć zeszytów po 32 strony każdy, spisanych w latach 1933–1934, odręcznie, w języku polskim. Notatki Sternkac dokonane są ciemnym atramentem (w jednym miejscu wyjątkowo ołówkiem), natomiast Wilczyńska posługiwała się czerwonym atramentem. Zeszyty numerowane są od pierwszego do jedenastego, brakuje zeszytów piątego i dziesiątego. Znajdują się one w zasobie archiwalnym kibucu Ghetto Fighters' House (*Lohamei ha-Geta'ot*), w formie skanów są dostępne online (zob. Sternkac, 1933–1934). Zeszyty zeskanowano w dziesięciu osobnych plikach w formacie PDF. Na jedną stronę pliku przypada jedna lub częściej dwie strony zeszytu. Ponieważ źródło nie zostało w żaden sposób opracowane, nie istnieje m.in. jego transkrypcja (z wyjątkiem cytatów przywołanych w: Merżan, 1987, s. 99), jest ono w artykule cytowane następująco: po nazwisku i dacie rocznej dokonania wpisu następuje numer pliku (nietożsamy z numerem zeszytu), potem numer strony oraz oznaczenie literowe a lub b, jeśli dotyczy to odpowiednio pierwszej lub drugiej strony zeszytu na tej samej stronie pliku (np. Sternkac, 1933, s. 1, 7b).

Róża Sternkac

O Róży Sternkac zachowało się niewiele informacji, znaczną część z nich znamy wyłącznie dzięki niej samej, ponieważ zawarła je w swoich zapiskach. Urodzona w Łodzi 16 marca 1914 r., miała troje rodzeństwa: brata Mojżesza (ur. 1909 r.) i siostrę Dorę/Dworę – w Polsce używała tej drugiej formy imienia (ur. 1911 r.) oraz Bronisławę (ur. 1916 r.) (zob. Spis ludności Łodzi)¹. Pisownia nazwiska nie jest jednolita: w powyższych aktach wyraźnie występuje „Sternkac”, tak również podpisywała się Róża. Z kolei jej siostra używała formy „Szternkac”; takiej samej używały nieliczne osoby piszące o Róży (zob. Merżan, 1987, s. 98).

W 1932 r. Róża Sternkac zdała egzamin maturalny jako uczennica Gimnazjum im. E. Orzeszkowej w Łodzi (zob. Matury, 1932, s. 4). Pracę w Bursie Domu Sierot rozpoczęła prawdopodobnie w końcu sierpnia lub we wrześniu

¹ Za udostępnienie tego źródła bardzo dziękuję Magdalenie Pęzińskiej z Muzeum Warszawy, z Ośrodka Dokumentacji i Badań Korczakianum.

1933 r. Była studentką Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Jej wykładowcami byli Stefan Baley i Bogdan Nawroczyński (Sternkac, 1933, s. 9, 11b). W roku 1935 Róża Sternkac zmarła, z nieznanych nam dotąd przyczyn. Została pochowana najprawdopodobniej na cmentarzu żydowskim w Łodzi.

Po śmierci Róży odesłano przebywającej wówczas w Palestynie siostrze Dworze jej rzeczy, w tym m.in. zeszyty bursistki (Merżan, 1987, s. 98). W bazie danych Ghetto Fighters' House widnieje z kolei Dvora Frishman jako osoba, która przekazała zeszyty Róży Sternkac do zasobu archiwum (zob. Sternkac, 1933–1934). Należy więc przypuszczać, że nazwisko Frishman było wówczas aktualnym nazwiskiem Dwory Sternkac.

Bursa Domu Sierot

Temat ten nie doczekał się dotąd naukowego opracowania, a najpełniejszy opis historii i działania Bursy Domu Sierot pozostawiła była bursistka Ida Merżan (Merżan, 1987, s. 67–107).

Bursa Domu Sierot funkcjonowała w latach 1923–1937. Początkowo miała umożliwiać przedłużenie pobytu w Domu Sierot niektórym wychowankom, którzy ukończyli 14 lat i w związku z tym byli obowiązani opuścić instytucję. Później, w ciągu kilkunastu lat zmieniała swój charakter. Stała się instytucją o charakterze formacyjnym, przygotowującą do pracy przyszłych wychowawców i wychowawczynie, niezależnie od tego, czy byli wychowankami Domu Sierot. Młodzi ludzie, od świeżych maturzystów (jak Róża Sternkac) po dwudziestokilkulatków, zobowiązywali się do pracy w wymiarze trzech lub czterech godzin dziennie na rzecz Domu Sierot, za co nie otrzymywali wprawdzie wynagrodzenia, ale mogli w Domu mieszkać i spożywać posiłki.

Korczakowska pedagogia w Domu Sierot. Podążając za Korczakiem

Przykłady Korczakowskiej pedagogii, które tu przywołam, to zaledwie kilka wybranych spośród wielu, które można znaleźć w zeszytach Sternkac.

Przykład pierwszy najwyraźniej w całych zapiskach wskazuje, że wśród wątpliwości towarzyszących stawianiu swoich pierwszych kroków w roli wychowawczyni, Sternkac sięgała po wskazówki zawarte w książkach Korczaka.

Pod datą 13 listopada 1933 r. autorka zeszytów odnotowała trudną dla siebie sytuację. Zastępowała właśnie koleżankę w opiece nad garstką dzieci bawiących się w sali rekreacyjnej, gdy nagle:

[...] przyszło kilku starszych chłopców, ustawili krzesła i skakali przez nie. Przez 4. Taki skok wymaga wielkiej odwagi. Skakali: Natek z wynikiem dodatnim, Szlamek próbował, ale mu nie szło. Uwziął się. Zaniepokoiło mnie to, bałam się wypadku, ale przerwać nie mogłam. [...] Zaryzykowałam więc – stanęłam tylko obok – na straży. Pozwoliłam Natkowi kilka razy przeskoczyć, Szlamek parę razy spróbował i trzeba było powiedzieć: dosyć (Sternkac, 1933, s. 1, 7a).

Jak widać wychowawczyni postawiła szacunek dla inicjatywy dzieci wyżej od własnego komfortu psychicznego. Powściągnęła odruch przerywania zabawy i wystawiła się świadomie na odczuwanie związanego z nią niepokoju, nie dlatego, że nie chciała, ale wręcz – jak pisze – że nie mogła. Dlaczego? Podała następujące wyjaśnienie:

W pierwszej chwili, kiedy ujrzałam te „szalone” skoki b. się przestraszyłam i zakłopotalam. Wahałam się. Podobały mi się. Zaryzykowałam ewentualny wypadek. Utwierdziło mnie w tem zdanie p. Doktora w tej sprawie, wypowiedziane zdaje się w „Jak kochać dziecko”, że wychowawca, który dla własnego bezpieczeństwa czy wygody nie ryzykuje, jest tyranem dla dzieci. Taka, zdaje się, była myśl tego sądu (tamże, s. 7b).

Parafraza Sternkac jest tak trafna, że umożliwia natychmiastowe zlokalizowanie przywoływanego cytatu:

Im mizerniejszy poziom duchowy, bezbarwniejsze moralne oblicze, większa troska o własny spokój i wygodę, tym więcej nakazów i zakazów, dyktowanych pozorną troską o dobro dzieci. Wychowawca, który nie chce mieć przykrych niespodzianek, nie chce ponosić odpowiedzialności za to, co się stać może – jest tyranem dzieci (Korczak, 2013a, s. 27).

Znając już teksty, prześledźmy raz jeszcze zachowanie wychowawczyni. Zastępując koleżankę, a więc w nie swojej roli i w nie do końca rozpoznanym miejscu, zaskoczona nieoczekiwanym obrotem spraw, w sytuacji wejścia do prawie pustej sali chłopców, którzy rozpoczynają potencjalnie niebezpieczną zabawę, podejmuje decyzję, by tej zabawy nie przerywać. Podąża ona tutaj za wskazówkami Korczaka na temat pożądanego z jego punktu widzenia reakcji wychowawcy w podobnej sytuacji. Próbuje jednak zastosować je w konkretnej, niepowtarzalnej sytuacji, na własne ryzyko, a zatem wykracza poza bezpieczne odtwarzanie jakiejś praktyki, wkracza w jej tworzenie – niejako internalizuje ten element we własnym doświadczeniu.

Dodatkowo Sternkac nie porusza się tylko między biegunami „zezwać” i „zabraniać”. Błyskawicznie improwizuje zabawę, która ma zastąpić tę potencjalnie niebezpieczną, a jednocześnie również zawiera elementy ruchu i rywalizacji, czyli skakanie przez sznur:

Kazałam więc odstawić krzesła, ale natychmiast wzięłam sznur, żeby skakali nadal. Trzeba było zająć ich czymś innym. Skakali wprawdzie przez sznur, ale powracali myślą do krzesel i ciągle mi nudzili. Nie pozwoliłam więcej, bo było już przy sznurze wiele dzieci, byłam sama na sali i nie mogłam sobie pozwolić na czuwanie nad skokami (Sternkac, 1933, s. 1, 7a).

Podsumowując, Róża Sternkac z pełną świadomością swoich emocji, odwołując się zarówno do wartości („nie być tyranem dla dziecka”), wiedzy i pomysłowości (zastąpić jedną zabawę inną) oraz kompetencji (stawianie granic i ich egzekwowanie) dołożyła w trudnej dla siebie sytuacji wszelkich starań, by na pierwszym miejscu postawić prawa dziecka. Spośród nich jedno należy wyraźnie wskazać, a mianowicie swoiście pojmowane prawo dziecka do śmierci. Korczak pisze: „W obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydzieramy dziecko życiu, nie chcąc by umarło, nie pozwalamy żyć” (Korczak, 2012, s. 60). Wprawdzie Sternkac nie powołuje się na nie bezpośrednio, ale bardzo blisko brzmiące słowa poprzedzają myśli Korczaka o wychowawcy jako tyranie, które bursistka zanotowała. Jest to propozycja Korczaka myślenia o dwóch typach opieki nad dziećmi: bycia dozorcą lub wychowawcą. Dozorca dba tylko o własną wygodę, tłumacząc to dobrem dzieci; wychowawca podejmuje ryzyko, świadomy, że dziecku:

[...] grozi [...] zawsze złamanie ręki lub zwichnięcie nogi, ale pamięta, że liczne są wypadki, gdy dzieckoomal nie postradało oka, ledwo nie wypadło z okna, silnie stłukło i mogło złamać nogę, podczas gdy rzeczywiste nieszczęścia są stosunkowo rzadkie, a co ważniejsze – zabezpieczyć przed nimi nie można (Korczak, 2013a, s. 26–27).

Nie oceniając postępowania Sternkac, Wilczyńska odwołuje się nie do pedagogicznych pryncypiów, ale do panujących w instytucji zasad: „Pani mogła nie wiedzieć, ale oni doskonale wiedzą, że skakanie przez krzesła jest surowo zabronione” (Sternkac, 1933, s. 1, 7a–b).

Czy to przekreśla wysiłki młodej wychowawczyni? Wydaje się, że wprost przeciwnie. Wilczyńska zdaje się aprobować sposób, w jaki bursistka poradziła sobie z sytuacją. Wskazuje jedynie, że w tym przypadku może oszczędzać swoją energię, ponieważ panujące zasady wyraźnie mówią, co trzeba robić. Bardzo charakterystyczna dla klimatu Domu Sierot jest kontynuacja jej wpisu,

w której podpowiada Róży, co powinna zrobić następnym razem, gdy zabraknie jej pewności: „W wątpliwych wypadkach trzeba zapytać jakiegoś Szymka, Chaimka: «a czy to dozwolone?»” (tamże, s. 7b).

Wyjściem z sytuacji stwarzanej przez jedne dzieci z Domu Sierot może być odwołanie się do mądrości innych dzieci z Domu Sierot, co bardzo współgra z Korczakowskim postulatem wzajemnego wychowywania się dzieci i wychowawców.

Użycie przemocy

Po prawie dziewięciomiesięcznym pobycie w Domu Sierot, 30 maja 1934 r., Sternkac drobniawo odnotowała wydarzenie, do którego będzie jeszcze potem wracać, analizować je i poddawać refleksji z różnych stron.

Sytuacja miała miejsce w czasie Wielkanocy.

Sprawowała wówczas opiekę nad dziewczęcą sypialnią. Wieczorem dziewczyna o imieniu Surka zaczęła się: „kręcić po sypialni, przeszło 1/2 godz. słała łóżko, zaczęła Renię, bałaganiała z Chajcią, spacerowała po sypialni, klepiąc się po udach i.t.p. – wybuchała głośnym śmiechem”, nie reagując na żadne napomnienia (Sternkac, 1934, s. 6, 14a).

Podobnie jak w już tu cytowanych fragmentach swoich zapisków Sternkac była w stanie nazwać emocje, które jej wówczas towarzyszyły. Tym razem jednak dała im upust w postaci, która – jak mogłoby się wydawać – nie powinna być akceptowalna w Domu Sierot:

[...] po prostu mnie wściekała [podkr. R.S.] [...] chciałam Surkę koniecznie zgnać i szukałam okazji i sposobu do wyładowania mojej całej, nagromadzonej, bezsilnej złości: kiedy przeszłam obok jej łóżka, niby mnie «klepnęła» (tak po przyjacielsku – z uśmiechem) – złapałam jej rękę i mocno uderzyłam (mnie więcej zabolalo niż ją) (tamże: 14b).

Deklaratywnie żadne formy przemocy nie były w Domu Sierot dopuszczalne. W kodeksie sądu koleżeńskiego, obowiązującego w Domu Sierot, znajduje się znamienne zdanie: „Paragraf osiemset głosi: «Sąd nie pomaga». Może pomogłyby kary, których używano dawniej w zakładach wychowawczych, ale u nas ich nie ma” (Korczak, 2013b, s. 180).

W zasadzie każdą formę przekraczania dozwolonych granic powinny w Domu Sierot regulować właśnie takie instytucje, jak wspomniany sąd koleżeński.

W praktyce tak jednak nie było. Wychowawcy dysponowali pewnym, niewielkim wprawdzie, zestawem metod, przypominających pozornie metody rodem z instytucji opresyjnych. Było to m.in.: prawo do „dania łapy”, czyli jednokrotnego uderzenia dziecka w rękę, wyrzucenia z klasy oraz posadzenia „na drabinę”, czyli odpowiednik stania w kącie. Czy to zadaje kłam wizji Domu Sierot jako instytucji wolnej od przemocy? W ścisłym sensie tak, ponieważ, jak widać, stosowanie przemocy zdarzało się nawet tam. Jednak, co bardzo charakterystyczne, nawet te metody zostały wplecione w system prawny placówki. Wychowawcy po zastosowaniu tych metod musieli wpisać się na tzw. listę uchybień. Stanowiło to jasny sygnał dla nich, jak też dla dzieci, że sięganie po przemoc jest wyrazem bezradności, że nie zamyka się w Domu Sierot oczu na istnienie tego zjawiska, ale się go nie akceptuje jako formy rozwiązywania konfliktów, ponieważ do tego służą instytucje sądowe. Nie inaczej postępuje Sternkac w omawianej sytuacji:

Chciałam zaznaczyć, że to było „po łapach” i powiedziałam głośno: „tak, Surka, taka duża dziewczyna, taka duża – dostała po łapach!”. [...] Powiedziałam (to już z premedytacją): „jesteś bezczelna smarkula! Leż i nie gadaj! Pomówimy na zeznaniu! (Sternkac, 1934, s. 6, 14b).

Dzieci miały pełną wiedzę i jasność co do procedury stosowanej w takich przypadkach: „Nestka: «p. Różka ma prawo dać po łapach, tylko się zapisze na uchybienie»” (tamże, s. 7, 2b).

Jak oceniać ewidentną jednak dopuszczalność używania przemocy w Domu Sierot? Wydaje się, że nie sposób abstrahować tutaj od kontekstu społecznego. Przyzwolenie na przemoc w okresie międzywojennym było ogromne, o czym niejednokrotnie wypowiadał się Korczak:

Niestety, w warunkach dzisiejszych żaden paragraf kodeksu nie osłoni dziecko przed brutalną przemocą dorosłych. Biją rodzice, pracodawcy, wychowawcy, nauczyciele, księża i mełamedzi. Bite i poniewierane są dzieci przez pokolenie dojrzałe, niestety młodą generację wychowawców i przez młodzież. Kto silniejszy, ma słuszność. Pięść reguluje porachunki (Korczak, 1928, s. 4).

Dlaczego zatem sam przyzywał na, drobne wprawdzie, ale jednak akty przemocy w Domu Sierot? Odpowiedzi należy szukać w pragmatycznym podejściu Korczaka do rozwiązywania problemów. W *Pedagogice żartobliwej* z jednej strony deklaruje się jako zdecydowany przeciwnik przemocy, ale z drugiej daje wyraz swojej bezradności wobec zjawiska bójek między dziećmi (zob. Korczak, 1939, s. 20–22; 31–38). Zezwala więc na nie w przekonaniu, że pryncypialne zabranianie zachowań nieuniknionych spowoduje nie ich zanikanie,

tylko zejście z nimi do swoistego podziemia, a przez to utratę jakiegokolwiek nad nimi kontroli.

Relacja Sternkac, dotycząca wspomianej sytuacji z Surką, potwierdza to rozumowanie:

Jeśli chodzi o moje przeżycia, to wcale żadnej litości, żadnych wyrzutów nie odczuwam (jak to sobie wyobrażałam stan wewnętrzny po pierwszym daniu po łapach). Tylko złość, wściekłość na Surkę [...]. Chciałam ją mocno zbić [podkr. R.S.], żeby ją bolało. Gdyby to było w domu, jakaś siostra – oberwałaby porządnie, nie panowałabym nad sobą. Jestem jednak zadowolona, że potrafiłam opanować siebie i sytuację gdyż byłam porządnie [podkr. R.S.] zdeenerwowana i wściekła – pierwszy raz w tym roku (Sternkac, 1934, s. 6, 15a–b).

Nasuwa się paradoksalny wniosek, że wobec społecznych uwarunkowań, w których działał Dom Sierot, usankcjonowanie niewielkich aktów przemocy w istocie ograniczało jej skalę w placówce. W pewien sposób kanalizowało wyniesione skądinąd skrypty użycia przemocy („Gdyby to było w domu [...] oberwałaby porządnie”), sprowadzając ją do absolutnego minimum, widzianego dodatkowo jako uchybienie, zachowanie niewłaściwe. Jak pisze Sternkac, „dała po łapach” pierwszy raz po dziewięciomiesięcznym pobycie w Domu Sierot, co daje wyobrażenie na temat częstotliwości używania tej metody.

Konieczne wydaje się odniesienie do teraźniejszości. Powyższy wywód w żadnym razie nie może być rozumiany jako zachęta do współczesnego stosowania podobnych praktyk. Zmieniła się diametralnie sytuacja prawna, jak też świadomość społeczna szkodliwości używania przemocy wobec dzieci i dorosłych. Przyzwolenie na jej stosowanie jest na o wiele niższym poziomie, choć wciąż nie jest to poziom satysfakcjonujący. Rozważania powyższe dotyczą wyłącznie tej sytuacji, zaistniałej w konkretnych realiach historycznych i pozostają zasadne tylko dla nich.

Autorefleksja

Zachęcanie wychowawców do refleksji nad własnymi poczynaniami, ale też nad płynącymi z nich wnioskami, było dla Korczaka jedną z podstaw jego praktyki pisarskiej i nauczycielskiej. Przekonywał o konieczności wglądu w siebie: „Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw

i obowiązków” (Korczak, 2013a, s. 20). O własnych praktykach autorefleksyjnych pisał zaś tak:

Dzięki teorii wiem, dzięki praktyce czuję. Teoria wzbogaca intelekt, praktyka zabarwia uczucie, trenuje wolę. Wiem – nie znaczy: działałam w myśl tego, co wiem. Cudze poglądy obcych ludzi muszą się przełamać we własnym, żywym ja [podkr. moje – W.L.]. Z teoretycznych założeń snuję nie bez wyboru. [...] W wyniku mam własną świadomą czy nieświadomą teorię, która kieruje działaniem. Wiele, jeśli coś, częśćka teorii zachowa we mnie swój byt, rację stanu, do pewnego stopnia wpłynęła, poniekąd oddziaływała (Korczak, 2017, s. 87).

Zapiski Sternkac są dowodem, że za sprawą doświadczenia nabywanego w Domu Sierot przejęła ona, jak też przynajmniej część bursistów, taki właśnie model pracy wychowawczej, oparty na wielopoziomowej autorefleksji, dotyczącej nie tylko własnego postępowania, ale też swoich etycznych pryncypiów oraz instytucji, w której żyli i pracowali. Oto kilka przykładów takich autorefleksyjnych praktyk Sternkac.

Pod datą 14 października 1934 r. znajduje się bardzo znamieny wpis. Sternkac pomogła pani z Domu Sierot w Piotrkowie, która przyszła z niezapowiedzianą wizytą i chciała „poznać system Korczaka”. Oprócz innych poruszanych kwestii bursistka opowiadała o liście kar doraźnych: „tłumaczę: wyrzucenie dziecka z klasy, uderzenie po łapach i.t.p. uważamy za użycie przemocy i zapisujemy sobie za to uchybienie”. Wywołało to u słuchaczki „zdziwienie szeroką demokracją” i dało impuls Sternkac do bardzo ciekawej refleksji. Kary doraźne, jak pisze, stały się:

[...] środkiem stosowanym prawnie, a notuje się dla kontroli, ewidencji. [...] Ja to jednakże odczuwam jako użycie przemocy, niedemokratyczne postępowanie, pewnego rodzaju kompromis i kompromitację i unikam stosowania środków doraźnych (Sternkac, 1934, s. 10, 6b–7a).

Takie słowa nie padły kilka miesięcy wcześniej, podczas omawianej powyżej trudnej sytuacji z Surką, której Sternkac „dała po łapach”. Gdyby założyć, że wychowawczyni już wówczas, w maju 1934 r., uważała niestosowanie przemocy za swój własny imperatyw moralny, dałaby temu wyraz. Czyni to jednak dopiero po pół roku, jakby ten czas był jej potrzebny, by (tak jak wiele innych aspektów funkcjonowania Domu Sierot) również i przekonanie o odrzuceniu przemocy jako środka wychowawczego zostało przez wychowawczynię wyrażenie uwewnętrznione.

Inna refleksja dotycząca przemocowych praktyk, które mogą być stosowane w pracy wychowawczej, pojawia się przy okazji omawiania tzw. książeczek rehabilitacji, służących dzieciom, które chcą poprawić swoje zachowanie:

[...] zapisanie jednej uwagi, zagrożenie notatką w zeszycie rehabilitacyjnym – przywracają do porządku. Nie chciałabym jednak używać tej broni jako środka wychowawczego. [...] Bo co innego zapisywać od czasu do czasu w zeszycie uwagi na temat zachowania w formie sprawozdania [tu dopisek Wilczyńskiej: O to właśnie chodzi], a co innego wypominać, straszyć. To musi b. męczyć, drażnić, czynić rehabilitację ciężką. W ten sposób można dziecku w ogóle zatruć życie (Sternkac 1934, s. 10, 8b–9a).

Od własnej deklaracji i wyrażenia opinii na temat konkretnej metody w kolejnym zdaniu bursistka przechodzi do sądu bardzo ogólnego, uniwersalnego:

I dlatego, chociaż mamy tu do czynienia z systemem gwarantującym dzieciom szerokie prawa i wolność, to jednak dużo jest w tem wszystkim miejsca na „indywidualność” wychowawcy, który – niekontrolowany a niebardzo wewnętrznie uczciwy, może w granicach prawnych dziecko nawet uciskać i męczyć (tamże, s. 9a).

Refleksje Sternkac wykraczają tutaj poza namysł nad jej własną działalnością wychowawczą. Zwraca uwagę na sposób funkcjonowania pewnego systemu, w którym się znajduje, dostrzega potencjalne niebezpieczeństwa, które zresztą odnoszą się nie tylko do rzeczywistości Domu Sierot.

Konkluzje

Pracujący z Korczakiem, Wilczyńską i Falską wychowawcy (być może również niektórzy wychowankowie i wychowanki) przeszli swoisty trening w tworzeniu własnych sprzężeń zwrotnych między praktyką a teorią, zgodnie z podejściem Korczaka:

Wychowawca powiada: „Mój system postępowania, mój pogląd”. Choćby miał ubogie teoretyczne przygotowanie i niewielką liczbę lat pracy poza sobą, ma prawo tak mówić. Ale niech dowiedzie, że ten system czy pogląd odpowiedziało mu doświadczenie pracy w takich warunkach na takim terenie, z takim materiałem dzieci. Niech usprawiedliwi swe stanowisko, przytoczy przykłady (Korczak, 2013, s. 91).

Dokładnie do tego wskazania stosowała się Sternkac, czego dowody znajdziemy w jej zapiskach.

Można w związku z tym zaryzykować twierdzenie, że elementem Korczakowskiej pedagogii było uczenie wychowawców, jak tworzyć „pedagogie własne”. Wpływ jego, Wilczyńskiej i Falskiej polegał bowiem nie tylko na dostarczeniu wiedzy lub treningu umiejętności, ale przede wszystkim na wspieraniu kształtowania samodzielnej postawy wobec siebie, relacji z dziećmi i związanych z tym wyzwań. W kontekście rozważań zawartych w artykule można więc nie tylko do Janusza Korczaka odnieść zdanie: „swoim myśleniem i działaniem urzeczywistniał on autorską pedagogię, rozumianą jako sztuka konstruowania własnych działań pedagogicznych, jako określona praktyka wychowawcza” (Wróbel, 2018, s. 29).

References

- Arnon, J. (1978). *Mechanech ha'mechanhim. Hachinuch Hamszuta*, nr 95.
- Arnon, J. (1989). *Wychowawca wychowawców*. W: A. Lewin (red.), *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, oprac. L. Barszczewska, B. Milewicz. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dror, Y. (1998). Educational activities in Janusz Korczak's orphans' home in Warsaw: A historical case study and its implications for current child and youth care practice. *Child & Youth Care Forum*, 27 (4), 281–198.
- Kamińska, J. (oprac.). [b.r.] *Historia wydziału*. Pobrane z: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/wydzial-i-pracownicy/o-wydziale/historia-wydzialu/> (otwarty 20.02.2021).
- Jaworska-Witkowska, M., Kwieciński, Z. (2011). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Korczak, J. (1928). Dzieci – bóstwa i dzieci ubóstwa. Prawa dzieci w świetle § 475 k. k. i § 135 u. p. k. W: *Kurjer Poranny*, nr 159.
- Korczak, J. (1939). *Pedagogika żartobliwa*. Warszawa: Wydawnictwo J. Mortkowicza.
- Korczak, J. (2012). *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2013a). *Jak kochać dziecko. Internat*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2013b). *Jak kochać dziecko. Dom Sierot*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2017). Teoria a praktyka. W: *Dzieła. T. 13. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–39)*. Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Matury 1932 [b.a.]. *Głos Poranny*, 1932, nr 159.
- Merżan, I. (1987). *Aby nie uległo zapomnieniu. Rzecz o Domu Sierot Krochmalna 92*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- [Spis ludności Łodzi] Sztetling-Sztikert. Data powstania: 1916–1921. Zespół: 39/221/0 Akta miasta Łodzi. Seria: 4.12. Wydział Ewidencji Ludności. Jednostka: 25120, karta 197. Pobrano z: <https://szukajwarchiwach.pl/39/221/0/4.12/25120/skan/full/oq8tO9qE6CF4v3NEdmA8pw> (otwarty 25.02.2021).

- Sternkac, R. (1933–1934). [Zeszyty], Ghetto Fighters House Archives, Janusz Korczak Collection, nr 12913. Pobrany z: https://infocenters.co.il/gfh/notebook.asp?lang=ENG&dlang=ENG&module=notebook&page=notebook&rsvr=tables@tables¶m=%3Cdlang%3EENG%3C%3E%3Cnob%3E-3%3C%3E%3Cstart_entry%3E1%3C%3E%3Crsvr_id%3E4%3C%3E%3Clang_id%3EENG%3C%3E%3Cquantity%3E20%3C%3E%3Ces_query_reuse_id%3E3%3C%3E%3Cvalue%3Et127695%3C%3E%3Cindex_name%3E!35;15%3C%3E%3Ccollector%3E0%3C%3E%3Cclif%3E!35;15%3C%3E%3Crsvr_ser%3E@@4@@3@@6@@2@@15@@5@@7@@1@@16@@12@@14%3C%3E%3Cnum_page%3Emain%3C%3E%3Cbook_id%3E62455%3C%3E%3Cbblink%3E1%3C%3E%3Cpitem%3E62455@%3C%3E%3Cchecktab%3E0%3C%3E%3Ccur_lang%3EENG%3C%3E¶m2=%3Cnum_fields%3E12%3C%3E%3Cnvr%3E5%3C%3E%3Cnvr%3E11%3C%3E%3Csearch_type%3Esimple%3C%3E&site=gfh (otwarty 31.05.2021).
- Wojnowska, B. (2008). Teksty rozmaite. Geneza i uwagi o tekstach. W: *Janusz Korczak. Dzieła. T. 14 v.2. Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*. Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Wróbel, A. (2018). Myśl i działalność Janusza Korczaka. Pedagogika czy pedagogia? Idee. Myśli. Pytania. *Ruch Pedagogiczny*, nr 1.

Justyna Siemionow

*Uniwersytet Gdański, Polska**

E-mail: justyna.siemionow@ug.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3831-3515

Wsparcie rozwoju psychospołecznego ucznia – propozycja nowego modelu działań poradni psychologiczno-pedagogicznej**

Summary

SUPPORTING PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT OF A PUPIL – A PROPOSAL OF A NEW MODEL OF
A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUNSELLING CENTRE**

Psychological and pedagogical counselling is a multidimensional activity that is permanently inscribed in the school environment. The main goal of counselling in schools is to recognise educational, emotional and social needs of adolescents as well as to offer them support in solving problems and contribute to a perfect realisation of harmony in their development.

Changes in pupils' characteristics, emerging technologies, and paradigm shifts in the disciplines themselves predict unique opportunities and challenges for the future.

In this paper I aim to present the activity of the psycho-pedagogical centres in a new perspective which is much more efficient and explicitly includes counselling actions and psychological support for pupils, their parents and teachers. The model under discussion brings many benefits in the field of counselling activity within the school at different levels. Therefore, it contributes to a higher level of effectiveness of psycho-pedagogical activities. The relations with the families and teachers are an important element of the presented counselling activity. The family's involvement in school life is achieved through participation in parents' meetings, lectures, main teaching classes or in any other activity from or outside the curriculum. In intervention situations a specialist's role is to guide the parents with the aim of modelling their children's behaviour. The groups of specialists are not only permanently attentive to pupils' needs but their emotional, social and behavioural problems as well. The specialist has a double role in the school environment: a preventive and an intervention role

* Adres: Wydział Nauk Społecznych, ul. Jana Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

in order to deal with the above mentioned situations and difficulties. The presented article also includes an example of such a model in one of the schools.

Keywords: psychological and pedagogical support, pupils' psychosocial development, model of action, pedagogical innovation

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne jest profesjonalną pomocą i wsparciem dla uczniów oraz ich rodziców w zakresie zaspokajania potrzeb, realizowania zadań rozwojowych jak również doskonalenia określonych umiejętności, w tym kompetencji społecznych. W polskim systemie oświaty zapewnienie uczniom oraz ich rodzicom dostępu do poradnictwa tego typu jest powszechne, a korzystanie z niej dobrowolne. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest bardzo ważnym elementem działania każdej szkoły, a za jej planowanie, realizację i organizację odpowiada dyrektor danej placówki. Ramy prawne tej działalności wyznacza aktualne Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Zmieniające się na przestrzeni lat 2010–2017 modele wspierania uczniów oraz ich rodziców proponowane przez MEN zmierzały do tego, aby pomoc psychologiczno-pedagogiczna była udzielana uczniom jak najwcześniej oraz była adekwatna do ich indywidualnych potrzeb.

W prezentowanym opracowaniu przyjęto rozumienie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego jako:

- Σ działań zmierzających do rozwiązywania normatywnych reakcji kryzysowych wynikających z trudności pojawiających się w realizowaniu zadań rozwojowych;
- Σ wsparcia uczniów oraz ich rodziców w procesie podejmowania ważnych decyzji życiowych związanych z realizacją zadań rozwojowych;
- Σ diagnozy mocnych stron (potencjałów) uczniów oraz włączenia ich w cykl pracy wychowawczej;
- Σ identyfikacji czynników blokujących prawidłowy rozwój psychospołeczny uczniów.

W tak ujmowanym procesie poradnictwa można wyróżnić kilka etapów potrzebnych dla osiągnięcia pożądaných zmian. Pierwszy to tworzenie warunków

sprzyjających rozwiązaniu problemu, diagnoza bieżącego problemu, poszukiwanie czynników utrudniających rozwiązanie problemu, poszukiwanie nowych sposobów rozwiązania problemu, opracowanie programu działania i wprowadzenie programu do realizacji (Czabała, 2015, s. 23–24). Te uniwersalne etapy w zakresie realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymagają dostosowania do specyfiki szkoły, jej organizacji pracy oraz uczniów i kadry pedagogicznej. Pozwala to na osiąganie zakładanych celów oraz wysokiego poziomu efektywności realizowanych działań.

Celem artykułu jest przedstawienie nowatorskiej koncepcji funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej (PPP), polegającej na wprowadzeniu na stałe zespołu specjalistów: psychologów, pedagogów, logopedów oraz doradców zawodowych na teren szkoły, a tym samym wkomponowanie w działania edukacyjne i wychowawcze pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Proponowany model łączy klasyczne, znane do tej pory funkcjonowanie poradni z nowymi rozwiązaniami, co w przyszłości może doprowadzić do wypracowania modelu pośredniego o wysokim stopniu efektywności w zakresie realizowanych zadań. Osiągnięcie satysfakcjonującego modelu w zakresie omawianego zagadnienia wymaga długofalowych i złożonych badań wpisujących się w eksperymentalną działalność pedagogiczną. Aktywne przenikanie się struktur poradni psychologiczno-pedagogicznej i szkoły, czyli powszechnie współpracujących, ale odrębnie funkcjonujących instytucji, to kluczowa zmiana w prezentowanej koncepcji. Można to również określić jako nowy wymiar współpracy tych instytucji. Do podstawowych zadań poradni psychologiczno-pedagogicznych należy diagnozowanie dzieci i młodzieży, co w konsekwencji prowadzi do wydania odpowiedniej opinii lub orzeczenia. W przypadku wydawania orzeczeń, zadanie to mogą realizować tylko publiczne poradnie. Warto w tym miejscu podkreślić, że liczba tego typu placówek aktualnie wynosi ponad siedemset, w tym niepublicznych – niespełna sto trzydzieści i systematycznie wzrasta (dane IBE <http://cf.datawrapper.de/Geonn/1/>).

Potrzeba modyfikacji w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowanej na terenie szkoły wynika z kilku zasadniczych przesłanek. Po pierwsze z uwagi na dynamiczne zmiany w otaczającej rzeczywistości, mamy obecnie do czynienia ze zjawiskiem akceleracji i retardacji w rozwoju człowieka, swoistą kumulacją określonych problemów w psychospołecznym funkcjonowaniu dzieci i młodzieży (Feldman, 2018), co wiąże się z zapewnieniem uczniom, na różnych etapach ich rozwoju wysokiej jakości wsparcia w zakresie realizacji zadań rozwojowych w procesie wychowania. Po drugie niezbędne w zakresie pracy z uczniami jest rozpoznanie ich indywidualnych potrzeb oraz podążanie za nimi

w zakresie realizowanych działań, także grupowych. Po trzecie równie ważne staje się rozwiązywanie bieżących sytuacji problemowych w szkole i niezwłoczne reagowanie na pojawiające się trudności. Wreszcie warto podkreślić potrzebę systematycznego rozwoju nauczycieli poprzez transfer wiedzy oraz rozwój kompetencji w aspekcie pomagania swoim podopiecznym i ich rodzicom.

Istniejący model pracy poradni psychologiczno-pedagogicznych

Wyraźna zmiana potrzeb i oczekiwań społecznych wobec poradni psychologiczno-pedagogicznych – instytucji funkcjonujących w systemie oświaty, jaka nastąpiła w ostatnich 30. latach, doprowadziła do sprofilowania ich działalności jako diagnostyczno-terapeutycznych. Jeszcze w latach 80. XX w., nosiły one nazwę poradni wychowawczo-zawodowych, opisywanych jako ambulatoria diagnostyczne (Kargulowa, 1986). Dominacja działań diagnostycznych nad terapeutycznymi, co miało miejsce w latach 90. ubiegłego wieku, kreowała model poradni jako placówki diagnostycznej, w której realizowano specjalistyczne badania służące identyfikacji zjawisk edukacyjnych (Skałbana, 2016, s. 235). Obecnie poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w których podejmuje się różne, często nowatorskie formy terapii, są ukierunkowane na realizowanie wielowymiarowej pomocy i wsparcia dla uczniów na różnych etapach edukacyjnych oraz współpracę z rodzicami. W ofertach poradni dostępnych na ich stronach internetowych można znaleźć takie formy działań terapeutycznych, jak: różne formy warsztatów skierowanych do uczniów oraz ich rodzin, psychoterapię indywidualną dla uczniów i rodziców, terapię pedagogiczną, zajęcia edukacyjno-instruktażowe dla rodziców dzieci z różnymi niepełnosprawnościami, a także m.in. zajęcia Integracji Sensorycznej czy EEG Biofeedback. Taki zakres działań zbliża poradnie do środowisk rodzinnych uczniów oraz ich potrzeb. Współczesne instytucje tego typu są bardziej prorodzinne aniżeli proszkolne, bardziej terapeutyczne niż diagnostyczne, co wskazuje na eklektyczny model ich działania, który cechuje dynamiczność, duża zmienność i brak stałości. Poza realizacją wytycznych wynikających z właściwych aktów prawnych określanych przez ministerstwo edukacji, poradnie reagują na potrzeby swojego środowiska lokalnego i rozwiązują jego aktualne problemy (Skałbana, 2016, s. 236).

W oparciu o zasady działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, które regulują przepisy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych

PPP, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 199 oraz z 2017 r. poz. 1647), można stwierdzić, że poza wydawaniem opinii oraz orzeczeń, zadania publicznych i niepublicznych poradni pozostają te same, a co najważniejsze nadal aktualne. Czego dotyczą zatem proponowane zmiany w funkcjonowaniu poradni psychologiczno-pedagogicznych? Do tego zagadnienia przejdę w kolejnej części artykułu.

Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w nowej odsłonie – potrzeba zmian – wybrany przykład

Gdańska Fundacja Oświatowa (GFO) działająca na podstawie ustawy z dnia 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach (tekst jednolity Dz.U. z 2016 r., poz. 40), ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i wolontariacie (tekst jednolity Dz.U. z 2016 r., poz. 1817) oraz Statutu GFO wprowadziła – zakładając w 2003 r. Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną „Osiek” – innowacyjny model wsparcia rozwoju uczniów do kierowanych przez GFO szkół i przedszkoli. Na podstawie kilkunastoletniego doświadczenia pracy z uczniami, ich rodzicami oraz nauczycielami wypracowano nową formułę działalności poradni, tym samym modyfikując organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach prowadzonych przez GFO. Przystępując do realizacji tych działań przyjęto następujące założenia, które wyznaczają nowy wymiar pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowanej w szkołach GFO:

- Σ pracownicy poradni realizują swoje zadania bezpośrednio w środowisku szkolnym, co gwarantuje wnikliwą analizę sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, dokładne określenie problemów, czynników leżących u ich podłoża, ponadto stwarza to możliwość stałego kontaktu z uczniami, jak i nauczycielami;
- Σ specjaliści zatrudnieni w poradni mają szersze kwalifikacje i uprawnienia, w porównaniu do tego typu specjalistów pracujących w szkołach, przez co zakres i sposób udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej wykracza poza zwyczajowe standardy procedury szkolnej, a co się z tym wiąże, bardziej odpowiada na potrzeby uczniów, rodziców i nauczycieli;
- Σ dyrektor poradni, jako bezpośredni przełożony w/w pracowników, a jednocześnie posiadający kwalifikacje do pracy w poradni psychologiczno-pedagogicznej ma znacznie wyższe kompetencje do sprawowania nadzoru

pedagogicznego (nad działaniami z obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej) niż dyrektor szkoły, co zdecydowanie podnosi jakość pracy i oferowanych form pomocy, a także ma znaczenie dla ewaluacji realizowanych działań, tym samym pozostając w ścisłym związku z osiąganym poziomem ich skuteczności;

- Σ w sytuacjach wymagających podjęcia szybkiej decyzji w sprawie ucznia i zastosowania konkretnych, natychmiastowych oddziaływań, jest to możliwe z uwagi na to, że pracownicy poradni stanowią zespół podejmujący zintegrowane działania ukierunkowane na rozwiązanie danego problemu.

Powyższe założenia sprzyjają realizacji nadrzędnej zasadzie w edukacji, czyli indywidualizacji, która nie będzie możliwa bez dokładnego rozpoznania i wykorzystania potencjałów ucznia, co odbywa się w oparciu o rzetelną, pochodzącą z wielu źródeł wiedzę o uczniu. Kluczowe są tu takie źródła jak: informacje i zalecenia zawarte w opiniach i orzeczeniach – właściwe ich rozumienie jest podstawą do prawidłowego organizowania procesu dydaktycznego i wychowawczego; informacje przekazywane od rodziców uczniów, mają oni pełną wiedzę dotyczącą rozwoju dziecka, jego przebiegu oraz ewentualnych trudności. Bardzo ważna jest także wiedza pochodząca od specjalistów diagnozujących uczniów czy też pracujących z nimi w trakcie zajęć terapeutycznych (MEN, 2010, s. 9–10). Wzajemne przenikanie struktur poradni i szkoły umożliwia zatem dokładne poznanie ucznia i jego środowiska rodzinnego oraz określenie jego rzeczywistych potrzeb i możliwości. Specjaliści podejmują swoje działania w środowisku szkolnym ucznia, w trakcie naturalnych, codziennych zajęć, dokonując tym samym obserwacji ciągłej, co sprzyja rzetelnej, wielowymiarowej diagnozie ucznia. Obecność specjalistów w przestrzeni szkolnej zdecydowanie sprzyja tworzeniu się wzajemnych relacji pomiędzy uczniami, rodzicami i nauczycielami. Buduje to poczucie bezpieczeństwa zarówno po stronie uczniów, jak ich rodziców, co w konsekwencji przekłada się na wyższy stopień otwartości i wzajemnego zaufania wszystkich osób zaangażowanych w pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz jej beneficjentów. Po raz kolejny warto zwrócić uwagę, że kumulacja wskazanych tu czynników umożliwia pracownikom poradni, a także nauczycielom, właściwe rozpoznawanie kontekstów wychowawczych i rozwojowych uczniów, a przede wszystkim możliwość szybkiego reagowania w sytuacjach trudnych i kryzysowych. Decydującym aspektem w kontekście efektywności proponowanego modelu funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych (PPP) są poszczególne wymiary organizacji pracy PPP, co przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Elementy organizacji pracy PPP

Pomieszczenia PPP	Pomieszczenia stanowiące centralę poradni, gabinety do dyspozycji na wyłączność znajdują się na terenach każdej ze szkół, gabinety są przeznaczone do przechowywania dokumentacji, materiałów potrzebnych do diagnozy i terapii, a przede wszystkim służą jako kameralne miejsca do odbywania rozmów z uczniami, konsultacji z nauczycielami i rodzicami oraz cotygodniowych spotkań zespołów. Większe pomieszczenia przeznaczone są do prowadzenia wszelkiego rodzaju zajęć z uczniami, rodzicami, możliwe jest również korzystanie z sal dydaktycznych, poza godzinami lekcyjnymi, w celu prowadzenia zajęć warsztatowych, psychoedukacyjnych i szkoleniowych przez pracowników PPP
Wypośażenie PPP	Standardowe, niezbędne do realizacji wszystkich zadań z zakresu diagnozy, terapii, konsultacji, superwizji; poradnia istnieje jako odrębna instytucja dysponująca własnym wyposażeniem oraz korzysta z bazy materialnej szkół
Czas pracy PPP	Godziny przedpołudniowe i popołudniowe, tygodniowy plan zajęć w poradni jest ustalany tak, żeby jeden dzień tygodnia miał wspólne pasmo na spotkania wszystkich pracowników PPP, by jednocześnie mogli spotkać się ze sobą wszyscy pracownicy
Zespół specjalistów PPP	Psycholog, pedagog, logopeda, doradca zawodowy, specjaliści prezentują różne, zintegrowane kompetencje i posiadają wielokierunkowe uprawnienia, wymiar etatów oraz ich liczba uzależniona jest od potrzeb placówki
Monitorowanie pracy PPP oraz stopnia efektywności realizowanych zadań	Nadzór pedagogiczny, ewaluacja wewnętrzna, jakościowa oraz ilościowa analiza uzyskanych efektów, ocena mocnych i słabych stron działalności poradni, planowanie dalszego rozwoju PPP

Źródło: Opracowanie własne

Zadania realizowane w szkołach i placówkach GFO przez PPP „Osiek”

Zadania oraz cele stawiane przed poradnią psychologiczno-pedagogiczną, co podkreślono już w prezentowanym modelu jej funkcjonowania, są bardzo zbliżone do modelu powszechnie funkcjonującego. Istotną zmianą, która w konsekwencji prowadzi do kolejnych modyfikacji, jest przeniesienie działalności poradni na teren szkół oraz innych placówek oświatowych. Organizacja pracy poradni ukierunkowana jest na realizację potrzeb wszystkich odbiorców

pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Oferta PPP „Osiek” koncentruje się na czterech zasadniczych typach zadań:

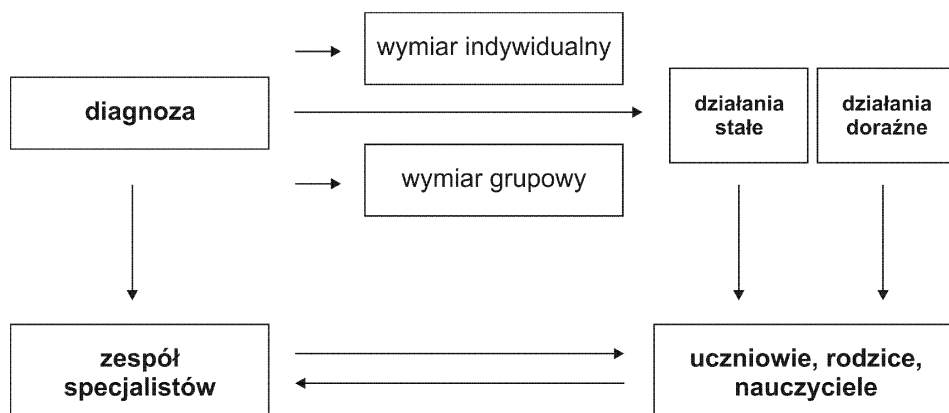
1. **Diagnozie:** potrzeb edukacyjnych, zasobów uczniów oraz ich środowiska rodzinnego, kwalifikowanie uczniów do odpowiednich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, logopedycznej, profilaktyki, wsparcia wychowawczego rodziców;
2. **Terapii:** konsultacje psychologiczne dla uczniów oraz ich rodziców ze wszystkich etapów edukacyjnych, terapia logopedycznej, terapia pedagogiczna (grupowa i indywidualna), zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia socjoterapeutyczne, interwencje psychologiczne i pedagogiczne;
3. **Doradztwie i poradnictwie:** psychologiczne, pedagogiczne, logopedyczne, zawodowe, rodzinne, pomoc w rozwiązywaniu kryzysów osobistych uczniów oraz ich rodziców;
4. **Profilaktyce:** uzależnień, podejmowania zachowań ryzykownych, zaburzeń rozwojowych, trudności wychowawczych, edukacji prozdrowotnej w aspekcie psychicznym i somatycznym.

Bezpośrednie działanie specjalistów zatrudnionych w poradni na terenie szkoły sprawia, że zadania te przeprowadzane są sprawnie, równolegle i spójnie, co zdecydowanie wpływa na realizację zakładanych celów. Taki sposób organizacji pracy poradni wyraźnie skraca czas podjęcia właściwych działań po dokonaniu diagnozy, co w aspekcie rozwoju człowieka jest czynnikiem istotnym. Podstawowe wyzwanie stawiane współczesnemu człowiekowi sprowadza się do konieczności permanentnego rozwoju. Psychologia rozwoju pokazuje, że rozwój człowieka jest możliwy w trakcie całego jego życia, lecz nie oznacza to, że każdy musi się rozwijać. Zakładamy jednak, że permanentny rozwój jednostki, jest nie tylko możliwy, lecz także konieczny do realizacji, jeżeli człowiek ma uniknąć wyalienowania, ma rozumieć wydarzenia dziejące się na jego oczach i korzystać z coraz to nowych zdobyczy cywilizacji (Oleszkowicz, Senejko, 2013, s. 18). W tym kontekście szczególne znaczenie mają działania wspierające rozwój ucznia na wczesnych etapach jego rozwoju oraz w okresie adolescencji. Pozytywna realizacja kolejnych zadań rozwojowych przygotowuje młodego człowieka do zmierzenia się z kolejnymi wyzwaniami współczesności w życiu dorosłym.

Istotne elementy opisujące, a jednocześnie wyróżniające diagnozę w PPP „Osiek” to: obserwacja codziennego funkcjonowania uczniów w trakcie różnych ich aktywności, dzięki stałej obecności specjalistów na terenie szkoły. Wzajemne przenikanie się struktur poradni i szkoły pozwala na realizację zajęć przez

specjalistów z całą klasą lub określoną jej częścią, w znanym i bezpiecznym dla uczniów środowisku szkolnym. W konsekwencji tego typu obserwacje umożliwiają zdobycie informacji o funkcjonowaniu dzieci w trakcie ich spontanicznych aktywności, a także o ich relacjach w grupie, sposobach radzenia sobie w sytuacjach trudnych, jak również dostarczają wiedzę na temat zasobów dziecka, które w innych okolicznościach mogłyby się nie ujawnić. Ponadto stała obecność specjalistów w szkole umożliwia wieloetapowy proces diagnozy, co pozwala na uwzględnienie kondycji psychofizycznej dziecka w danym momencie czy też zależnej od pory dnia, podjęcie dodatkowych działań diagnostycznych (z włączeniem innych narzędzi i metod) w sytuacji gdy dziecko wymaga pogłębienia procesu diagnozy. Warto podkreślić, że stały kontakt z nauczycielami to także istotne źródło informacji na temat uczniów, stwarzające szansę pogłębienia wiedzy na temat danego ucznia oraz pozyskania dodatkowych informacji dotyczących jego funkcjonowania. Dokonywanie ocen w procesie diagnozy wiąże się zatem z koniecznością uwzględnienia standardów normatywnych o charakterze rozwojowym i nierzadko społecznym ze względu na zróżnicowane oczekiwania i aspiracje edukacyjne środowiska życia jednostki oraz konieczność określania społecznych (środowiskowych) mechanizmów jej dysfunkcyjności (Wysocka, 2013, s. 103–104). Proces diagnozy, będącej fundamentem do dalszej pracy z uczniami, dopełniają konsultacje z rodzicami. Dostępność specjalistów poradni, teraz także online i telefoniczna jest dla tej grupy beneficjentów pomocy psychologiczno-pedagogicznej ważnym wsparciem, buduje poczucie wzajemnego zaufania, pomaga rodzicom poradzić sobie z różnymi emocjami, które pojawiają się na kolejnych etapach pracy z dzieckiem. Zespół specjalistów PPP „Osiek” organizuje cotygodniowe spotkania, w tym również z nauczycielami i rodzicami, które dedykowane są określonym trudnościom w pracy z uczniem i klasą. Wzajemne konsultacje w zespole specjalistów to ważny aspekt dochodzenia do konkluzji w procesie diagnozy, pozwalają one na wskazanie i zaplanowanie odpowiednich form oddziaływań w wymiarze indywidualnym i/lub grupowym.

Aktywne uczestnictwo specjalistów poradni w procesie wdrażania przez nauczycieli indywidualnego postępowania edukacyjnego czy terapeutycznego z uczniem, przygotowanego na miarę potrzeb i możliwości danego dziecka, stanowi bazę w budowaniu wysokich standardów pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach oświatowych. Opisana tu sytuacja nie dotyczy tylko ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na określone trudności w jego psychospołecznym funkcjonowaniu.



Schemat 1. Proces diagnozy w przestrzeni szkolnej

Źródło: Opracowanie własne

Proszę zwrócić uwagę na to, że z jednej strony mamy do czynienia z socjalizacją: procesem, dzięki któremu dzieci coraz bardziej integrują się ze swoją społecznością, ucząc się i przyswajając sobie panujące w niej wartości i obyczaje – a z drugiej, z indywidualizacją: procesem umożliwiającym dzieciom tworzenie osobistej tożsamości, które wyraża ich własny, unikatowy wzorzec właściwości psychicznych. Oba te aspekty pozostają względem siebie w sprzeczności, choć są ze sobą ściśle powiązane (Schaffer, 2018, s. 333). Socjalizacja służy temu, by uczniowie stali się tacy jak inni, a indywidualizacja temu, by się od nich różnili. Wszelkie wsparcie uczniów uwzględnia opisane tu procesy tak istotne dla prawidłowego ich rozwoju psychospołecznego. Poprzez działania psychoedukacyjne, psychokorekcyjne i psychoterapeutyczne realizuje się i wspiera potrzeby uczniów, u których stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się lub ryzyko ich wystąpienia. Praca w grupach terapeutycznych, po właściwym doborze jej uczestników, uwzględniającym potrzeby i możliwości psychofizyczne uczniów, indywidualizacja metod oraz form pracy, to podstawowe i niezbędne elementy planowania oddziaływań na drodze do osiągnięcia zamierzonych efektów w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dobrym przykładem wskazującym jak omawiany model funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej umożliwia tworzenie oferty przygotowanej „na miarę” konkretnej grupy odbiorców jest praca specjalistów z PPP „Osiek” w szkole międzynarodowej prowadzonej przez Gdańską Fundację Oświatową. Poza standardowymi zadaniami podejmowanymi przez specjalistów poradni takich jak we wszystkich szkołach GFO, praca w szkole międzynarodowej wiąże się z realizacją specyficznych zadań wynikających m.in. z powodu często zmieniającego się miejsca

zamieszkania uczniów, długiej rozłąki z rodzicami czy też z jednym z rodziców. Większość uczniów potrzebuje wsparcia w budowaniu poczucia bezpieczeństwa, w zrozumieniu pojawiających się w obliczu konkretnych wydarzeń emocji, czy też wreszcie uporządkowania doświadczeń, które zdobywają w nowym środowisku społecznym, w tym szkolnym. Zmiana kontekstu kulturowego, szkoły, najbliższego otoczenia w połączeniu z dynamiką zmian rozwojowych, może przyczynić się do wystąpienia zaburzeń zachowania i emocji. Stąd też, omawiany model pracy poradni umożliwia dokładne i bardziej wnikliwe poznanie uczniów, daje możliwość prowadzenia częstszych konsultacji stosownie do ich potrzeb, a co się z tym wiąże – sprzyja szybkiej identyfikacji problemów i zgłaszanych przez uczniów, rodziców, czy też nauczycieli – trudności. Taka organizacja pracy sprawia również, że psycholog i pedagog mogą reagować znacznie szybciej na konkretne zachowania uczniów, tym samym podejmować interwencje zaraz po zaistnieniu problemu. Zmiany w okresie adolescencji, a na tym etapie rozwoju jest większość uczniów, mają wielopłaszczyznowy i intensywny charakter, dlatego też kryzys rozwojowy w tej fazie życia jest dla nastolatków niezwykle przełomowy, a zarazem stanowi czas próby dla ich rodziców i nauczycieli. Zanim dorastający uczeń odnajdzie siebie i odkryje jaki jest i co potrafi, a czego nie, zanim odkryje i ustali jak widzą go inni, będzie podejmował liczne i nierzadko bardzo ryzykowne próby, aby się o tym przekonać (Brzezińska i in., 2016, s. 249). Zatem niezbędne jest zaangażowanie szkoły w proces rozwoju uczniów, tworzenie warunków do wspólnego pokonywania tych trudności oraz kryzysów, będących często swoistym przełomem w funkcjonowaniu adolescentów.

Realizacja zadań poradni w oparciu o prezentowany model umożliwia bardziej dokładne i wnikliwe poznanie uczniów, stwarza możliwość odbywania systematycznych konsultacji stosownie do potrzeb wszystkich odbiorców pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Specjaliści poradni stają się osobami wiarygodnymi, dostępnymi dla uczniów, rodziców oraz nauczycieli, towarzysząc im w różnych zajęciach, są tuż obok, co decydowanie ułatwia wzajemny kontakt, a przede wszystkim kształtuje wśród uczniów postawę świadomego uczestnictwa we własnym rozwoju i w procesie przezwyciężania własnych problemów.

Wsparcie nauczycieli oraz pogłębiona współpraca z rodzicami

Wielu uczniów w swojej karierze szkolnej doświadcza różnych trudności. Mogą one mieć charakter przejściowy i występować na początkowym etapie

nauki, mogą pojawiać się później np. a okresie dojrzewania, ale mogą także towarzyszyć dziecku przez cały okres nauki. Niepowodzenia te rzutują zazwyczaj na rozwój psychofizyczny ucznia w późniejszych okresach jego życia, ponieważ nauka i szkoła to nie tylko nabywanie wiedzy i umiejętności, lecz przede wszystkim tworzenie się osobowości każdego ucznia oraz jego intensywny rozwój społeczny (Fabiszewska, 2015, s. 289). W minimalizowaniu negatywnych skutków wspomnianych tu trudności, a także w aktywnym ich zapobieganiu kluczową rolę odgrywa pomoc psychologiczno-pedagogiczna tworząca płaszczyznę do współpracy i wzajemnego zrozumienia środowiska szkolnego oraz rodzinnego. Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy, jak brzmi tytuł książki Marii Mendel (2007) w procesie wychowania uczniów, w obecnej rzeczywistości, to warunek konieczny na drodze prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży. W przymierzu zawsze najpierw wchodzi o to, aby się wzajemnie poznać i dzięki temu lepiej zrozumieć. Nauczyciele pracują wówczas z poczuciem sensu i widzą korzystne efekty swoich działań w dobrze rozwijających się uczniach. Żaden współczesny nauczyciel, kontaktując się z dzieckiem jedynie w szkole, poza środowiskiem jego życia, w dodatku średnio zaledwie trzy-cztery godziny dziennie (lub krócej), nie jest w stanie spełnić wymagań współczesnej edukacji. Tylko we współpracy z domem, z rodzicami i najbliższym otoczeniem ucznia nauczyciele mogą skutecznie realizować stawiane przed nimi cele (Mendel, 2007, s. 53). Dostępność specjalistów na terenie szkoły i tym samym możliwość bezpośredniego, nawet krótkiego i często spontanicznego kontaktu z nauczycielami oraz rodzicami, tworzy solidny fundament, na którym budowana jest współpraca między tymi beneficjentami pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nie bez znaczenia jest także znajomość realiów danej szkoły jaką mają obecni w niej specjaliści PPP. Wszystkie te działania pomagają budować uczniom bezpieczne wielokierunkowe więzi: między sobą, z nauczycielami oraz z pracującymi w szkole specjalistami. Tym samym rodzice uczniów postrzegają szkołę jako miejsce, w którym nie tylko potrzeby edukacyjne ich dzieci są zaspakajane, ale również jako przestrzeń ich całościowego i bezpiecznego rozwoju, o wysokim poziomie wrażliwości na potrzeby emocjonalno-społeczne dziecka. W ramach wsparcia oferowanego przez PPP „Osiek” psycholodzy i pedagodzy prowadzą dla rodziców: regularne konsultacje indywidualne, grupowe zajęcia psychoedukacyjne, indywidualne spotkania o charakterze terapeutycznym, a także uczestniczą wspólnie z rodzicami w spotkaniach z opiekunami klas. Ta dostępność specjalistów, cykliczne dostarczanie wiedzy na temat rozwoju psychospołecznego dziecka czy potencjalnych trudności w jego zachowaniu, sprzyja budowaniu dobrego porozumienia między nauczycielami a rodzicami.

Te działania otwierają szeroko drzwi do bardziej efektywnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom na różnych etapach ich rozwoju. Podstawą tego skutecznego poradnictwa jest organizowanie go blisko ucznia oraz jego rodziców i nauczycieli, którzy wspólnie czynią z tej niełatwej i dynamicznej drogi rozwoju swoich podopiecznych, ciekawą przygodę, rozbudzają ciekawość poznawczą oraz wrażliwość na drugiego człowieka.

Podsumowanie

Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom oraz ich rodzicom odbywa się przede wszystkim w trakcie bieżącej i systematycznej pracy wychowawczej oraz dydaktycznej w szkole. Praca zróżnicowanego zespołu specjalistów poradni na terenie szkół stwarza możliwości szybkiego, sprawnego i adekwatnego do potrzeb reagowania na problemy uczniów oraz zmiany w ich zachowaniu. Proponowany model pracy poradni angażuje w wysokim stopniu rodziców i nauczycieli w proces rozwoju psychospołecznego uczniów, czyniąc ich także aktywnymi beneficjentami tej pomocy. Wiąże się z określonymi zmianami w organizacji pracy szkoły. W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej i gospodarczej działania podejmowane teraz, kierują nas ku przyszłości. Pedagogika innowacyjności akcentuje konieczność wyposażania młodego człowieka w nowe kompetencje dotyczące procesu uczenia się oraz wykorzystania zdobywanej wiedzy (Konst, Kairisto-Mertanen, 2018). Konieczne zatem stają się zmiany w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym.

Nowy model funkcjonowania poradni poprzez wspólne działanie rozwija poczucie sprawstwa zarówno u kadry pedagogicznej, jak i rodziców. Praca zespołu specjalistów wraz z nauczycielami i rodzicami to poszukiwanie nowych rozwiązań, kreowanie pedagogiczne, diagnoza potencjałów podopiecznych i nieustanne uczenie się od siebie nawzajem. Proponowany model pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej wspólnie ze szkołą stwarza możliwości budowania u uczniów kompetencji kierowania własnym rozwojem (*empowerment*), rozwiązywania trudności oraz poszukiwania konstruktywnych rozwiązań (Kimwary i in., 2014, s. 52). Tym samym przygotowuje uczniów do samodzielności życiowej i podejmowania autonomicznych decyzji, a także przyjmowania za nie odpowiedzialności.

References

- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czabała, J. Cz. (2015). Poradnictwo psychologiczne. W: Cz. Czabała, S. Kluczyńska (red.), *Poradnictwo psychologiczne* (s. 16–44). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fabiszewska, G. (2015). Poradnictwo psychologiczne w trudnościach szkolnych. W: Cz. Czabała, S. Kluczyńska (red.), *Poradnictwo psychologiczne* (s. 255–290). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Feldman, R. (2018). *Development cross the life span*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Kargulowa, A. (2006). *O teorii i praktyce poradnictwa. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kimwaley, M. C., Chirure, H. N., Omondi, M. (2014). Teacher Empowerment in Education Practice: Strategies, Constraints and Suggestions. *Journal of Research & Method in Education*, nr 2, Ver. II, 51–56. Dostęp na: www.iosrjournals.org.
- Konst, T., Kairisto-Mertanen, L. (2018). *Innovation pedagogy*. Turku: Turku University of Applied Sciences, Finland.
- MEN. (2010). *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe, część 1. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 grudnia 2015 r., w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o fundacjach, Dz.U. z 2016 r., poz. 40.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 października 2016 r., w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz.U. z 2016 r., poz. 1817.
- Olesznowicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania, zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych – Dz.U. poz. 199 oraz z 2017 r. poz. 1647.
- Schaffer, H. R. (2005). *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skalbania, B. (2010). *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wysocka, E. (2013). *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Marek Smulczyk

Uniwersytet Warszawski, Polska*

E-mail: m.smulczyk@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-2850-4027

Znaczenie *academic resilience* w czasach pandemicznych. Diagnoza i możliwości wsparcia uczniów^{}**

Summary

THE IMPORTANCE OF ACADEMIC RESILIENCE IN PANDEMIC TIMES.

DIAGNOSIS AND OPPORTUNITIES FOR SUPPORTING STUDENTS^{**}

The article is devoted to the phenomenon of resilience in the educational area, which is defined as an increased probability of success in school, despite experiencing adversities caused by the characteristics of the individual, his living conditions and experiences. The academic resilience construct was used, referring to the convention of the authors of the PISA/OECD study, and placed in the current context of the pandemic threat experience. In order to characterise the students belonging to the academic resilience group, two research questions were formulated: What is the scope of the phenomenon of academic resilience? and What individual and contextual factors are specific to this group of students?

The analyses were performed on panel data from a nationwide project “Paths of educational development of young people – post-secondary schools”, in which a number of psychological tools and questionnaires examining the socio-educational functioning of students were used. Comparative analyses of the means for the distinguished group against the three reference groups show similarities and differences of intellectual and social functioning as well as attitudes, relationships, anti-social and anti-school behaviour, and leisure activities. The obtained picture of academic resilient students is not unequivocal, but thanks to the study it acquires a more specific character. Knowledge about these students can allow for the preparation of effective compensation measures in education, support the functioning of children from low-status families, and increase the efficiency of

* Adres: Wydział Pedagogiczny, Katedra Polityki Oświaty i Społecznych Badań nad Edukacją, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

functioning during difficult experiences, such as the recently experienced school closures and the introduction of distance learning.

Keywords: academic resilience, resilience, pandemic, school achievements, socio-economic status

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Czas pandemii, niesie za sobą zwiększone prawdopodobieństwo znalezienia się ucznia w trudnej psychologicznie sytuacji. Doświadczanie silnych emocji może być związane z odczuwaniem zagrożenia w różnych wymiarach funkcjonowania, co może zakłócać procesy edukacyjne. Zarówno na arenie międzynarodowej (OECD, 2020), jak i krajowej (IBE, 2020) toczy się dyskusja, jak można usprawnić edukację w czasach zamknięcia szkół i zmiany metod nauczania. Realizacja edukacji w trybie zdalnym okazała się dla większości nauczycieli, ale również uczniów, wielkim wyzwaniem, do którego nie byli wcześniej przygotowani. Ciekawą diagnozę tej sytuacji przedstawiono w raporcie *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, w którym nie tylko pokazano problemy natury organizacyjno-merytorycznej ale również problemy psychologiczne uczniów oraz społeczne konsekwencje izolacji i nauczania zdalnego (Buchner i in., 2020). Z opracowania tego wypływa konkluzja, że czas zamknięcia szkół odsłonił słabości polskiej oświaty i wymusił refleksję na temat jej przyszłości. Brakuje systemowego wsparcia, głębokiego dialogu przedstawicieli władz z pracownikami oświaty i ich otwartości na pomysły, które mogłyby przyczynić się do głębokiej zmiany systemowej. Raport przedstawia zarówno sukcesy, jak i problemy edukacji zdalnej, bazując na doświadczeniach nauczycieli w pierwszej fali edukacji zdalnej. Dowiedzieliśmy się, że kluczową rolę w nauczaniu odgrywa relacja z uczennicami i uczniami. Edukacja zdalna przebiegała lepiej w klasach, w których relacja nauczyciela z uczniami oraz relacje rówieśnicze były dobrze ukonstytuowane, niż w przypadku, gdzie takie relacje nie miały szansy jeszcze się wytworzyć (szczególnie to dotyczy roczników klas pierwszych).

Badania zespołu Małgorzaty Dragan (2020) ujawniły, że doświadczenie pandemii może być postrzegane przez wszystkich, bez względu na wiek, status społeczny czy miejsce zamieszkania jako sytuacja traumatyczna. Wiele zbadanych osób zgłaszało nasilone objawy lęku, obniżenia nastroju czy przewlekłego napięcia. Dragan konkluduje, że obecna sytuacja epidemiczna wiąże się ze

zwiększonym ryzykiem zaburzeń adaptacyjnych i innych zaburzeń emocjonalnych (PTSD, zaburzeń depresyjnych i lękowych). Ponad połowa osób badanych (51%) zgłaszała objawy wskazujące na trudności w wykonywaniu codziennych obowiązków nadmierną koncentracją na stresującej sytuacji i nadmierne zamartwianie się. Wyniki te uświadamiają nam, że wszyscy uczestnicy edukacji: uczniowie, nauczyciele i rodzice mogą również znaleźć się w sytuacji trudnej.

Zamknięcie szkół i przejście na tryb uczenia zdalnego jest sytuacją kryzysową w edukacji (Poleszak, Pyżalski, 2020). W publikacjach skupiających się na funkcjonowaniu młodych ludzi w szkole podkreśla się, że nie tylko kwestie organizacyjno-administracyjne (dostęp do sprzętu, organizacja nauczania) mają znaczenie w okresie takiego zagrożenia. Przede wszystkim istotną rolę odgrywają czynniki pedagogiczne. Jacek Pyżalski (2020) zaznacza konieczność umocnienia priorytetów edukacyjnych w czasie pandemii, do których zalicza budowanie relacji oraz wzmacnianie wsparcia i budowanie odporności (rezyliencji, ang. *resilience*). Odporność taka jest definiowana za Pawłem Ostaszewskim (2014) jako zdolność radzenia sobie w sytuacjach, w których występuje w środowisku wiele szkodliwych czynników. Pyżalski (2020, s. 26) podkreśla, że szkoła potrzebuje rozwiązań, które „budują poczucie zakorzenienia, pewności, kontynuacji normalnego życia w obecnych warunkach. Chodzi też o to, żeby obecna sytuacja w możliwie najmniejszym stopniu zaostrzyła problemy doświadczane przez młodych ludzi już wcześniej, a także nie indukowała nowych. Trzeba więc stwarzać młodym ludziom warunki i włączać ich w aktywności, które pozwalają na maksymalne, w obecnej sytuacji, osiągnięcie założonych celów. Uważamy zatem, że młodzi ludzie będą gotowi do nauki dopiero wtedy, gdy znajdą się w sieci pozytywnych relacji i będą czuli się relatywnie bezpiecznie”. Pyżalski odwołuje się on do raportu zespołu Doulceta, poświęconego zamknięciu szkół podczas pandemii (Doucet i in., 2020), z którego wybija się hasło: „Maslow przed Bloomem!”. Oznacza ono, że warto pierwszej kolejności zająć się zaspokojeniem podstawowych potrzeb uczniów, a dopiero potem dopiero dydaktyką.

W jakim stopniu nauczanie zdalne było postrzegane jako sytuacja trudna? Marta Zahorska przeanalizowała dziewięć ogólnopolskich badań nad warunkami zdalnej edukacji w Polsce, prowadzonych między kwietniem a lipcem 2020 r., czyli okresem pierwszego lockdownu. Analiza praktyk zdalnego nauczania i opinii o jego przebiegu pozwoliła scharakteryzować jakość nauczania online w czasie doświadczenia pandemicznego. W raporcie *Sukces czy porażka*

zdalnego nauczania?, Zahorska (2020) przedstawia metaanalizę danych, pochodzących od uczniów, rodziców i nauczycieli. Z opracowania wynika dość jednoznacznie, że zdalna edukacja w żadnej z tych grup nie otrzymała pozytywnych ocen. Przyczyn negatywnego podsumowania nauczania na odległość upatruje się w trudnościach sprzętowych, czasochłonności samego procesu, ale też jego niskiej efektywności. Badania pokazały również, że uczniom brakuje umiejętności do samodzielnej nauki i do organizowania dnia pracy. Uczniowie nie mają zdolności do wejścia w rytm regularnego, samodzielnego uczenia się w domu. Do tej pory taki rytm zapewniała im szkoła, do której uczęszczali każdego dnia.

Niniejszy artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na grupę uczniów, którzy prawdopodobnie „przechodzą gładko” przez kryzys pandemiczny. Przedstawiona zostanie w nim charakterystyka psychologiczna oraz opis funkcjonowania młodych ludzi, których cechuje *academic resilience*, czyli odporność na zagrożenia w kontekście ich funkcjonowania edukacyjnego. Omówienie wyników badań, które zrealizowane były przed pandemią, pokazuje obraz potencjalnie „dobrze przygotowanej” na zagrożenia i trudności grupy młodych osób, na tle innych, wyróżnionych ze względu na osiągnięcia szkolne i status społeczny, grup odniesienia. Taka analiza porównawcza może pomóc przy zgłębieniu natury zjawiska *resilience* i osadzenia go w trudnej szkolnej sytuacji. Wszyscy mamy nadzieję, że pandemia się skończy jak najszybciej i edukacja wróci na swoje utarte sprawdzane, efektywne tory. Ale to nie oznacza, że w przyszłości nasi uczniowie nie będą doświadczać innych, podobnych, niezależnych od nich, trudnych wyzwań.

Co wiemy o *academic resilience*?

Resilience, jako metafora dobrych efektów osiąganych w trudnych warunkach, jest bardzo atrakcyjna dla badaczy edukacji. Definiowana jest jako: „zwiększone prawdopodobieństwo sukcesu w szkole oraz innych osiągnięć w życiu, mimo doświadczania przeciwności spowodowanych przez przypisane cechy jednostki, jej warunki życiowe oraz doświadczenia” (Wang i in., 1994, s. 46). Uczniowie *resilient*: „utrzymują wysoki poziom motywacji osiągnięć i wyników, pomimo obecności stresujących warunków i wydarzeń w trakcie nauki szkolnej, które mogą zwiększać ryzyko uzyskiwania niskich rezultatów, czy mogą skutkować porzuceniem nauki” (Alva, 1991, s. 19).

Dotychczas, zasadniczym przedmiotem badań nad *academic resilience* w dziedzinie edukacji były warunki nauki w szkole, relacje w grupie rówieśniczej,

kontekst rodzinny i wspólnotowy, czyli ogół sytuacji występujących w szkole, rodzinie i środowisku, które chronią dzieci przed niepowodzeniami szkolnymi (Agasisti, 2018; Joyce i in., 2018). Istnieje niewiele opracowań poświęconych charakterystyce indywidualnej uczniów. Badania obejmowały dotychczas specyficznie próby, np. grupy etniczne będące w mniejszości, czy uczniów z ubogich rodzin (np. Finn, Rock, 1997). Ponadto studia te obejmują stosunkowo niewielką liczbę osób, które doświadczają dość skrajnych problemów. Jednakże *academic resilience* może być istotnym fenomenem dla wszystkich uczestniczących w edukacji. W wieloletnim procesie nauki szkolnej każdemu uczniowi mogą zdarzyć się doświadczenia niskiej wydajności, słabych wyników, przeciwności, czy okazji do konfrontacji z problemami typowymi dla danego okresu rozwojowego. Warto zwrócić uwagę na model *educational resilience*, przedstawiony w pracy Andreasa Sandoval-Hernandeza i Diego Cortesa (2012), który jest opracowany na podstawie Ecological Systems Theory, autorstwa Urie Bronfenbrennera (1979). Jak twierdzą autorzy, teoria ta dostarcza wiedzy potrzebnej do zrozumienia i wyjaśnienia zjawiska *resilience* w edukacji. W modelu wyróżniono zestaw czynników odpowiadających za odporność ucznia na sytuacje kryzysowe w szkole, na które składają się cztery wymiary: wymiar osobowy (pewność siebie, wysiłek, motywacja), wymiar rodzinny (wsparcie emocjonalne i ekonomiczne), wymiar szkolny (wsparcie emocjonalne, relacja nauczyciel–uczeń) oraz wymiar społecznościowy (m.in. infrastruktura środowiska edukacyjnego).

Dlatego sytuacja pandemiczna wydaje się dobrym kontekstem do rozważenia tego, jak wiedza o *academic resilience* może pomóc w radzeniu sobie z wyzwaniami stojącymi za globalnym kryzysem ekonomiczno-społecznym.

Badania nad *academic resilience*

Uczniowie spełniający kryteria *resilient* są ze swej statystycznej natury mniejszością w szkole (por. OECD, 2013; Smulczyk, Jakubowski, 2016). Analizy Andrew Martina i Herberta Marsha (2006) wykazały, że pięć czynników może być dość istotnymi predyktorami *resilience*. Zaliczono do nich: poczucie własnej skuteczności, samokontrolę, umiejętność planowania, niski lęk i zaangażowanie. Analiza wspomnianych badaczy wykazała także, że zmienna *academic resilience* przewiduje trzy edukacyjne i psychologiczne efekty: radość ze szkoły, zaangażowanie w życie klasy oraz wzrost poczucia własnej wartości.

Wymienione charakterystyki osobowościowe i funkcjonowania społecznego bardzo dobrze korespondują z badaniami na temat wyznaczników skuteczności szkolnej. Odnosząc się bezpośrednio do charakterystyki uczniów spełniających kryteria *resilience*, ustalono, że są oni bardziej pilni, uważni, zdolni do koncentracji, pomocni i skłonni do współpracy (Torgersen, Vollrath, 2006). Wysoki poziom *resilience* okazał się czynnikiem pełniącym funkcję chroniącą nastolatków przed podejmowaniem zachowań ryzykownych i szkodliwych dla zdrowia (Ogińska-Bulik, 2010). W badaniach japońskich (Oshio i in., 2003) wykazano, że *resilience* u adolescentów wiąże się pozytywnie z poczuciem własnej wartości oraz lepszym stanem zdrowia psychicznego i funkcjonowaniem szkolnym.

Wioletta Junik twierdzi (2012), że szkoła jest szczególnie ważnym miejscem wzmacniania *resilience* uczniów. Pierwsze osiągnięcia i porażki są nie tylko informacją o poziomie zrealizowania celów kształcenia, ale także elementami procesu w zakresie kształtowania się tożsamości społecznej jednostki. Tożsamość ta jest ważnym wyznacznikiem podejmowania decyzji, które wpływają na osiągnięcia szkolne. To nauczyciele i pedagodzy, kiedy nie jest to możliwe w rodzinie ucznia, powinni rozbudzać potencjał uczniów, tworzyć uczniom odpowiednie warunki rozwoju umiejętności do konstruktywnego pokonywania problemów oraz budowania adekwatnego poczucia tożsamości.

***Resilience* jako przezwycięzenie wpływu statusu społeczno-ekonomicznego**

W 2011 r. ukazał się dość obszerny raport OECD poświęcony zjawisku *resilience* tylko w kontekście szkolnym. Raport *Against the odds. Disadvantaged Students Who Succeed in School* (OECD, 2011) dotyczy *academic resilience*. Grupę badawczą stanowili uczniowie, którzy „pokonali przeciwności” w trakcie nauki szkolnej, pomimo posiadania niskiego statusu społeczno-ekonomicznego. Wraz z tym sukcesem w postaci wysokich osiągnięć szkolnych. W raporcie analizowane są czynniki i warunki, które mogą ułatwić uczniom odniesienie sukcesu w szkole pomimo ich ograniczeń statusowych. Dane pochodzą z badania PISA 2006¹. Analizy wskazują, że we wszystkich 57. krajach uczestniczących

¹ Badanie PISA – Programme for International Student Assessment jest to największe na świecie cykliczne badanie edukacyjne, więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://www.oecd.org/pisa>

w tej edycji badania PISA, uczniowie z rodzin „upośledzonych statusowo” wykazują potencjał, by pokonać przeszkody związane z niskim statusem i osiągnąć wyniki w nauce na poziomie zbliżonym do swoich rówieśników z rodzin bardziej uprzywilejowanych społeczno-ekonomicznie.

We wnioskach z raportu dowiadujemy się, że czas przeznaczony w szkole na naukę jest jednym z najsilniejszych predyktorów *academic resilience*, nawet po uwzględnieniu cech demograficznych ucznia, charakterystyki jego szkoły czy innych czynników uważanych za ściśle związane z osiągnięciami szkolnymi. Ponadto pozytywne podejście do uczenia się przedmiotów przyrodniczych oraz pewność siebie w zakresie możliwości szkolnych, jest czynnikiem *resilience*. Analizy wykazały, że jedno standardowe odchylenie różnicy w skali pewności siebie lub w skali zainteresowania przedmiotami przyrodniczymi wiąże się ze zmianą wyniku ogólnego w teście PISA co najmniej o 20 punktów w większości krajów OECD. Kolejnym, ważnym wnioskiem jest to, że z wystąpieniem *resilience* u uczniów związana jest motywacja wewnętrzna. Uczniowie, którzy są zmotywowani, zazwyczaj osiągają lepsze wyniki w pomiarze umiejętności PISA.

Wnioski autorów raportu *Against the odds...* (OECD, 2011) koncentrują się wokół założenia, że promowanie wartości szkolnej wiedzy wśród młodych ludzi ze środowisk upośledzonych społeczno-ekonomicznie może być sposobem na niwelowanie nierówności edukacyjnych. Szkoły, jako katalizatory ruchliwości społecznej, powinny zapewnić uczniom z rodzin o niskim statusie społecznym warunki do rozwoju ich motywacji do nauki oraz wzrostu pewności siebie oraz świadomości znaczenia wiedzy i kompetencji związanych z wiedzą.

W Polsce, przy zastosowaniu podobnej metodologii wyróżniającej uczniów cechujących się *academic resilience*, ja i Artur Pokropek (2016), sprawdziliśmy, jak tacy uczniowie radzą sobie przy przejściu na wyższe etapy edukacji oraz przy wejściu na rynek pracy. Okazało się, że prawie połowa uczniów *academic resilient* kontynuuje kształcenie w szkole wyższej i jedynie niewielka ich część nie znajduje pracy bezpośrednio lub w trakcie studiów (wskaźnik bezrobocia w tej grupie wyniósł ok. 12%). Na podstawie tych badań opracowano podobną metodę analizy uczniów *resilient*, opierającą się na mobilności edukacyjnej na kolejnych szczeblach edukacji. Uczniowie zaliczali się do grupy *resilient*, wtedy, gdy należeli do grupy o niskim statusie społeczno-ekonomicznym oraz trafiali do najlepszych szkół ponadgimnazjalnych (Smulczyk, 2019).

Metoda

W artykule skorzystano z danych zastanych, które zgromadzono w ramach badania podłużnego „Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne” (szczegółowy opis realizacji badania por. Smulczyk i in., 2013). Badanie miało charakter panelowy, próba założycielska oparta była na uczestnikach badania OECD PISA 2009. Zgromadzone dane obejmują próbę uczniów ze 100 liceów ogólnokształcących, 60 średnich szkół zawodowych (w tym 54 technika i 6 liceów profilowanych) oraz 40 zasadniczych szkół zawodowych. Badanie panelowe odbywało się w latach 2009–2015. Struktura próby została przedstawiona w tabeli 1.

Tabela 1. Dobór szkół do badania

Typ szkoły	Liczba szkół	Próba	Populacja
liceum ogólnokształcące	100	3049	223 000
technikum (i liceum profilowane)	54 (6)	1698	180 500
zasadnicza szkoła zawodowa	40	1176	96 900
Razem	200	5923	500 400

Źródło: Opracowanie własne

Narzędzia wykorzystane w badaniu

Poniżej przedstawiono krótką charakterystykę narzędzi psychologicznych oraz kwestionariuszy, z których dane zostały użyte w analizach w tym artykule.

Egzamin gimnazjalny

Za wskaźnik osiągnięć szkolnych przyjęto wyniki egzaminu gimnazjalnego z 2008 r. Egzamin sprawdzał opanowanie przez gimnazjalistów wiadomości i umiejętności, które zostały określone w standardach wymagań egzaminacyjnych. Uczniowie rozwiązywali część humanistyczną, a następnego dnia matematyczno-przyrodniczą. Na rozwiązanie zadań z każdej części egzaminu przewidziano 120 minut, rzetelność (współczynnik Alpha Cronbacha obliczony

na danych ogólnopolskich) wyniosła dla części humanistycznej 0,91 a dla matematyczno-przyrodniczej 0,93.

Zmienne psychologiczne

W panelu zastosowano pięć kwestionariuszy psychologicznych, które uczniowie wypełniali w kolejnych falach badania. Poniżej przedstawiono ich krótki opis, wraz z charakterystyką psychometryczną.

Inteligencja ogólna (IQ) – wykorzystano Test Matryc Ravena (TMR), który mierzy inteligencję płynną. Ma on polską wersję, składa się z 60 zadań ułożonych w pięć serii (Jaworowska, Szustrowa, 2000). Badanie przeprowadzono z ograniczeniem czasowym (35 minut), rzetelność testu, na podstawie danych uzyskanych w badaniu wyniosła $\alpha = 0,92$.

Kompetencje społeczne (KKS) – zastosowano Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) autorstwa Anny Matczak (2001), który pozwala m.in. oszacować ogólny wskaźnik kompetencji społecznych. Kwestionariusz zawiera 90 pozycji, wypełnienie testu zajmuje około 20 minut. Rzetelność KKS w badaniu wyniosła $\alpha = 0,94$.

Samoocena (RSES) – zastosowano adaptację Skali Samooceny (RSES) Morrisa Rosenberga (Dzwonkowska i in., 2005). Kwestionariusz przeznaczony jest do badania poziomu ogólnej samooceny młodzieży i dorosłych, charakteryzuje się dostateczną rzetelnością (w badaniu $\alpha = 0,83$).

Poczucie własnej skuteczności (KNS) – do pomiaru tej zmiennej użyto Kwestionariusza nadziei na sukces (KNS), który jest polską adaptacją skali Charlesa Snydera (The Hope Scale), (Łaguna i in., 2005). Narzędzie umożliwia pomiar oczekiwania pozytywnych skutków własnych działań na dwóch skalach: przekonania o umiejętności znajdowania właściwych rozwiązań oraz przekonania o posiadaniu silnej woli. Rzetelność KNS w badaniu wyniosła $\alpha = 0,82$.

Lęk (STAI) – pomiaru tej zmiennej dokonano przy użyciu Inwentarza stanu i cechy lęku (STAI) autorstwa zespołu Charlesa Spielbergera, w adaptacji Kazimierza Wrześniewskiego, Tytusa Sosnowskiego, Anny Jaworowskiej oraz Diany Fecenec (2006). Budowa STAI opiera się na rozróżnieniu między lękiem rozumianym jako przejściowy i uwarunkowany sytuacyjnie stan jednostki (podskala STAI_S: lęk-stan), a lękiem rozumianym jako względnie stała cecha osobowości (podskala STAI_C: lęk-cecha). Rzetelność dla podskali lęk-stan wyniosła $\alpha = 0,87$, a dla podskali lęk-cecha $\alpha = 0,85$.

Skale kwestionariuszowe

Poniższe skale wybrane do analizy na poczet hipotez badawczych w tym artykule, pochodzą z Ankiety ucznia z badania PISA 2009 (MEN, 2010) oraz Kwestionariusza ucznia *Twoi koledzy i koleżanki* (por. Smulczyk i in., 2013).

Postawy wobec czytania – skalę tworzą stwierdzenia określające ogólne postawy osoby badanej wobec czytania, jak np.: „czytanie to jedno z moich ulubionych zajęć”, „lubię rozmawiać z innymi na temat książek”. Rzetelność skali wyniosła $\alpha = 0,91$.

Poglądy na znaczenie szkoły – skala zawiera cztery stwierdzenia na temat szkoły, które dotyczą pragmatycznego uzasadnienia użyteczności uczenia się jak np. „szkoła niewiele robi, aby przygotować do dorosłego życia”. Uzyskano rzetelność $\alpha = 0,76$.

Relacje z nauczycielami i rówieśnikami – skala składa się z pięciu pozycji, które dotyczą np. tego, czy nauczyciel interesuje się samopoczuciem ucznia, zapewnia mu pomoc, czy słucha tego, co uczeń ma do powiedzenia. Utworzono ją w ten sposób, że wyższe wartości wskazują na lepsze relacje. Rzetelność skali wyniosła $\alpha = 0,84$.

Natomiast w Skali relacji z rówieśnikami wyodrębniono trzy względnie niezależne czynniki: relacje koleżeńskie ($\alpha = 0,912$), relacje przyjaźni ($\alpha = 0,91$) oraz wrogość w obrębie klasy ($\alpha = 0,77$).

Zachowania antyszkolne i antyspołeczne – skala zachowań antyszkolnych zawiera siedem pozycji opisujących zachowania wykraczające poza normy szkolne, takie jak chodzenie na wagary czy spóźnianie się na lekcje. Wyższe wartości wskazują na większe natężenie postaw antyszkolnych. Uzyskano rzetelność na poziomie $\alpha = 0,87$.

Skala zachowań aspołecznych składa się z opisu zachowań, takich jak: kradzież, picie alkoholu, próbowanie narkotyków. Wyższe wartości wskazują na większe natężenie postaw antyspołecznych, takich jak: kradzież, picie alkoholu, próbowanie narkotyków. Rzetelność skali w badaniu wyniosła $\alpha = 0,84$.

Sposoby spędzania wolnego czasu – w Kwestionariuszu ucznia zadano pytanie: „Co zwykle robisz po zajęciach w szkole?” Chodzi tutaj o zwykły tydzień w czasie roku szkolnego, w celu utworzenia czterech skal. Skala nauka i czytanie wyraża intensywność zachowań związanych z nauką i sięganiem po książki ($\alpha = 0,78$), skala życie towarzyskie zawiera cztery pozycje, w których osoba badana określa częstotliwość spotykania się ze znajomymi ($\alpha = 0,78$). Skala aktywności w domu identyfikuje aktywności dotyczące kontaktu z mediami

($\alpha = 0,68$), natomiast skala aktywności poza domem odnosi się do czynności, takich jak: uprawianie sportu, kibicowanie na meczach, chodzenie na dyskoteki czy dorywcza praca ($\alpha = 0,83$). Skala kultura dotyczy korzystania z aktywności kulturalnych w czasie wolnym, takich jak: chodzenie do kina, na koncerty czy do teatru ($\alpha = 0,79$).

Analiza zjawiska *academic resilience*

W celu poszukiwania charakterystyki uczniów należących do grupy *academic resilience* sformułowano dwa pytania badawcze: Jaki jest zakres zjawiska *academic resilience* w badanej próbie uczniów? oraz Jakie czynniki indywidualne i kontekstowe są charakterystyczne dla tej grupy uczniów?

Postawiono trzy hipotezy badawcze:

1. Istnieją grupy uczniów „wyłamujące się” z mechanizmu statusowej determinacji osiągnąć szkolnych. Obserwujemy zarówno przypadki mobilności „w górę” (*academic resilience*), jak i mobilności „w dół”;
2. Czynniki psychologiczne związane z *academic resilience* to: inteligencja, samoocena, poczucie skuteczności, kompetencje społeczne i niski poziom lęku;
3. Czynniki środowiskowe i indywidualne powiązane z *academic resilience* to: klimat i relacje rówieśnicze w szkole, poglądy na znaczenie szkoły, postawy wobec czytania, aktywności w czasie wolnym.

Analizy statystyczne mają na celu weryfikację, czy czynniki psychologiczne kontekstowe różnicują uczniów *resilient* od pozostałych uczniów (a ściślej – od pozostałych wyróżnionych grup porównawczych).

Operacjonalizacja zjawiska *academic resilience* i grup porównawczych

Operacjonalizacja nawiązuje do konwencji wprowadzonej przez twórców badania PISA/OECD (OECD, 2011). Zgodnie z nią, w ramach analiz dla danego kraju, uczniów *resilient* określamy jako tych, którzy należą zarówno do grupy jednej trzeciej osób o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym, a jednocześnie ich wyniki w teście PISA lokują się w przedziale jednej trzeciej najwyższych rezultatów. Grupą porównawczą w literaturze dla tych uczniów są ich rówieśnicy, którzy podzielają ten sam społeczno-ekonomiczny status, a których wyniki mieszczą się w przedziale jednej trzeciej najniższych wyników testu

PISA w ich kraju. Określamy ich jako *disadvantaged low achievers students* (DLA), co można przetłumaczyć jako „uczniowie w niekorzystnej sytuacji socjoekonomicznej, którzy mają niskie osiągnięcia”.

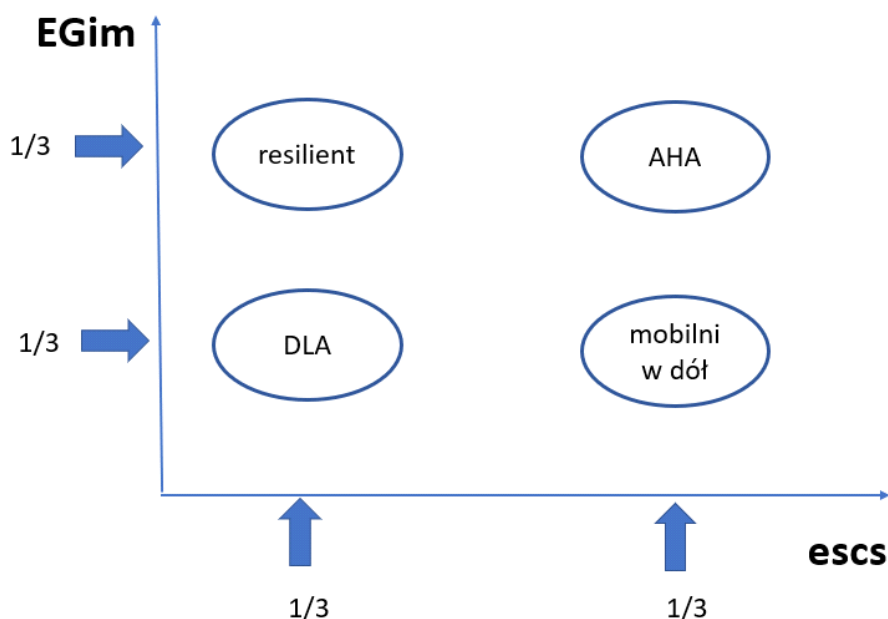
To podejście skupia się na dwóch ważnych zmiennych – statusowej, jako miary położenia społecznego jednostki oraz wyników badania umiejętności – jako miary sukcesu edukacyjnego. Ma też swoje wady, bo nie bierze pod uwagę mechanizmów selekcji w procesach edukacji oraz nie uwzględnia zinstytucjonalizowanego w procesach selekcji statusu edukacyjnego ucznia. Ponadto OECD korzysta z danych opartych na pomiarze umiejętności, które nie są kształtowane w ramach programów szkolnych i samo badanie PISA nie jest testem wysokiej stawki.

Próbowaliśmy przeciwdziałać tym ograniczeniom. W naszych analizach, zamiast pomiaru umiejętności (wynik ucznia z badania PISA) przyjęliśmy wyniki egzaminu gimnazjalnego jako kryterium osiągnięć szkolnych. Zostało to podyktowane tym, że egzamin gimnazjalny cechuje zadowalająca rzetelność pomiaru i satysfakcjonująca kompletność danych oraz determinował on procesy ruchliwości społecznej, ze względu na charakter i organizację edukacji w Polsce (Smulczyk i in., 2019).

W naszych analizach definiujemy uczniów *resilient* jako tych, którzy należą do grupy 1/3 osób o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym, a jednocześnie ich wyniki w teście gimnazjalnym zawierają się w przedziale 1/3 najwyższych rezultatów dla całej naszej próby uczniów. Ponadto utworzyliśmy trzy grupy porównawcze. Oprócz grupy DLA wyróżniona została grupa „mobilni w dół” oraz uczniowie AHA (*advantaged high achievers* – „uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”).

Ze względu na zróżnicowanie statusowe oraz zróżnicowanie osiągnięć szkolnych wyodrębniliśmy cztery grupy: grupę główną (*resilient*) oraz trzy grupy odniesienia. Grupy te powstały poprzez odcięcie 1/3 wartości skrajnych dla zmiennej statusowej (*escs*²) oraz zmiennej osiągnięć szkolnych (wynik EGim). Grupy wyróżniono na podstawie danych dla całej próby uczniów, którzy brali udział w badaniu. Przedstawiono to na rysunku 1.

² Wskaźnik *economic, social and cultural status* (*escs*), czyli połączony indeks statusu ekonomicznego, społecznego i kulturowego, zawierającego trzy składowe: *highest occupational status of parents* (*hisei*) – najwyższy status zawodowy rodziców, *parental education* (*pared*) – najwyższy poziom wykształcenia rodziców w latach edukacji według ISCED (International Standard Classification of Education) oraz *home possession index* (*homepos*) – zasoby domowe. Wskaźnik *escs* jest standaryzowany do średniej wartości 0 i odchylenia standardowego o wartość 1 (OECD, 2010).



Rys. 1. Grupy porównawcze dla uczniów *resilient*

Objaśnienia skrótów: DLA – *disadvantaged low achievers* („nieuprzywilejowani z niskimi osiągnięciami”); AHA – *advantaged high achievers* („uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”), EGim – Egzamin gimnazjalny; escs – wskaźnik *economic, social and cultural status*, czyli zagregowany indeks statusu ekonomicznego, społecznego i kulturowego.

Źródło: Opracowanie własne

Taki podział na cztery kategorie porównawcze pozwala płynnie przejść od hipotezy 1 do hipotez 2 i 3, ale przede wszystkim pozwala popatrzeć na grupę *resilient* z różnych perspektyw. Innymi słowy wyróżnione kategorie uczniów obejmują naszą główną grupę (*resilient*) na szerszym tle, nie tylko uczniów różniących się osiągnięciami (DLA), ale również odróżniających się zarówno statusem, jak i osiągnięciami (AHA, „mobilni w dół”). Pula trzech porównań tworzy bardziej złożony profil, który może pomóc dokładniej opisać nam obraz grupy interesującą grupę.

Warto dodać, że grupa DLA – *disadvantaged low achievers* („nieuprzywilejowani z niskimi osiągnięciami”), dotyczy tych uczniów, których SES rodziny pochodzenia jest podobny, od *resilient* odróżnia tą grupę jedynie wskaźnik osiągnięć szkolnych. Przedstawiciele tej grupy są modelowym przykładem założeń zwolenników statusowego determinizmu³ – ich osiągnięcia szkolne są niskie,

³ Por. rozdział *Wpływ przypisanego statusu ucznia na przebieg karier szkolnych*. W: Smulczyk (2019).

zgodnie z przewidywaniami wynikającymi z ich niskiego statusu społeczno-ekonomicznego.

Przedstawiciele grupy AHA – *advantaged high achievers* („uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”) są również modelowym przykładem determinizmu statusowego. Wyniki osiągnięć szkolnych tych uczniów są wysokie, zgodnie z przewidywaniami wynikającymi z ich wysokiego statusu rodzinnego. Ta grupa nie odgrywa znaczącej roli w analizach porównawczych, jest jednak dopełnieniem zaproponowanej kategoryzacji.

Trzecia z kategorii, do której zaliczono uczniów, mobilni w dół, dotyczy sytuacji edukacyjnej, która nie potoczyła się zgodnie z przewidywaniami. Osiągnięcia uczniów z wysokim statusem powinny być wysokie. Mogą jednak występować przypadki odstające od tej prawidłowości – stąd wyróżniona grupa będzie poddana weryfikacji empirycznej i jest to związane z hipotezą 1.

Szczegółowa charakterystyka grupy uczniów *resilient* oraz grup odniesienia została przedstawiona w tabeli 2. Grupy te zróżnicowane są pod względem liczebności, ale także struktury w obrębie płci i miejsca zamieszkania.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla *resilient* i trzech grup porównawczych (w %)

	<i>resilient</i> n = 176	DLA n = 473	AHA n = 504	mobilni w dół n = 165
Płeć				
mężczyzna	43,3	53,6	48,8	66,3
kobieta	56,7	46,4	51,2	33,7
Miejsce zamieszkania				
wieś albo miasto do 15 tys.	75,7	69,6	35,5	48,8
miasto powyżej 15 tys.	24,0	27,6	64,2	49,7
brak danych	0,3	2,8	0,3	1,9

Uwaga: sumowanie w kolumnach. Objasnienia do skrótów: DLA – *disadvantaged low achievers* („uczniowie nieuprzywilejowani z niskimi osiągnięciami”), AHA – *advantaged high achievers* („uczniowie uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”).

Źródło: Opracowanie własne

Uczniów *resilient* w naszej próbie jest 5,4%, czyli 176 osób. Nieznaczną większość tej grupy stanowią kobiety (ok. 57%). Trzy czwarte grupy uczniów należących do grupy *resilient* (ok. 76%) zamieszkuje na wsi lub w małym mieście o liczebności do 15 tysięcy mieszkańców.

Weryfikacja hipotezy 1

Analizy na całej grupie badawczej pozwalają nam stwierdzić, że wyróżniona grupa *resilient* oraz trzy grupy porównawcze odnoszą się do ok. 40% wszystkich uczniów stanowiącą naszą próbę. Okazuje się, że występowanie uczniów *resilient* jest zbliżone do liczebności uczniów „mobilnych w dół”. Stanowią oni po ok. 5% przypadków z całej grupy badawczej. Podobnie zbliżona liczba (ok. 15%) przypadków jest w grupie DLA i AHA. Okazało się, że uczniów należących do grupy DLA i AHA jest w przybliżeniu trzy razy więcej niż w grupach *resilient*, czy „mobilnych w dół”. Szczegóły przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Uczniowie w podziale na kategorie wyodrębnione do analizy

	<i>resilient</i>	DLA	AHA	mobilni w dół	pozostali uczniowie	suma
liczba uczniów	176	473	504	165	1911	3229
procent uczniów	5,4%	14,7%	15,6%	5,1%	59,2%	100%

Objaśnienia skrótów: DLA – *disadvantaged low achievers* („nieuprzywilejowani z niskimi osiągnięciami”), AHA – *advantaged high achievers* („uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”).

Źródło: Opracowanie własne

Podsumowując, należy stwierdzić, że hipoteza 1 potwierdziła się. Obserwujemy zarówno przypadki uczniowskiej mobilności „w górę”, jak i mobilności „w dół”. Liczebność tych grup jest bardzo mała, ale nie jest to zaskakujące, gdy odniesiemy się do innych badań z tego zakresu. Uczniowie wyróżniający się „mobilnością w górę” (*academic resilience*), ale również uczniowie cechujący się „mobilnością w dół”, na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej, są ze swej natury mniejszością statystyczną.

Charakterystyka uczniów *resilient* – kontekst indywidualny i środowiskowy

Przytoczony model Juana Silas Casillasa (2008) zakłada cztery wymiary powiązane z *educational resilience*: osobowy, rodzinny, szkolny oraz społecznościowy. Na podstawie własnych badań (Smulczyk i in., 2013) i literatury przedmiotu (np. Sandoval-Hernandez, Cortes, 2012; Borman, Overman, 2004; Martin, Marsh, 2006) wybrano zmienne, co do których udało się znaleźć najwięcej przesłanek, że będą dobrze różnicowały wyróżnione grupy badawcze. Zastosowana zostanie analiza średnich w schemacie porównań grup niezależ-

nych. W tabelach umieszczono wartości testu istotności różnic, które pomagają nam zidentyfikować statystyczną odmiennność standaryzowanych wartości wskaźników w porównywanych grupach.

Weryfikacja hipotezy 2

Weryfikację tej hipotezy przeprowadzimy poprzez analizę porównawczą średnich dla tych wskaźników w obrębie trzech grup odniesienia. Tabela 4 zawiera wartości średnich z wystandaryzowanych wyników testów i kwestionariuszy zastosowanych w celu diagnozy potencjału funkcjonowania intelektualnego oraz społecznego.

Analizy pokazały zróżnicowanie pod względem intelektualnym – wyższe wskaźniki IQ uzyskaliśmy w grupie uczniów *resilient* niż w grupie DLA. To dość oczywisty wynik. Natomiast okazuje się, że w grupie *resilient* średni poziom inteligencji jest trochę niższy niż w grupie AHA. Jest to wynik niespodziewany, można by bowiem przypuszczać, że przezwyciężenie determinizmu statusowego wymaga zdecydowanie „więcej” inteligencji niż w przypadku realizowania „statusowego przeznaczenia”.

Pod względem kompetencji społecznych nie odnotowano istotnie statystycznych różnic między grupą *resilient* a DLA i „mobilnymi w dół”. To znów niespodziewany wynik. Oczekiwany był znacząco wyższy poziom kompetencji społecznych w grupie *resilient*. Jedyna różnica istotna statystycznie dotyczy porównania grupy *resilient* i AHA – w tej ostatniej zanotowano trochę wyższą średnią.

Podsumowując, gdy porównamy potencjał funkcjonowania uczniów *resilient*, to widzimy, że choć pod względem inteligencji znacząco przewyższa grupę DLA, to nie obserwujemy w tej grupie „nadwyżki” inteligencji w stosunku do AHA. Również poziom kompetencji społecznych nie wyróżnia pozytywnie grupy *resilient*, a nawet w grupie AHA średnia jest wyższa. Zatem ustalenia w tym zakresie każą odrzucić hipotezę 2.

Analizy w aspekcie dobrostanu psychicznego obejmują trzy zmienne psychologiczne: poczucie własnej skuteczności, samoocena oraz lęk – mierzony jako cecha i stan. W przypadku poczucia skuteczności i samooceny ustalono wyższy poziom tych zmiennych w grupie uczniów *resilient* niż w DLA. Jeżeli chodzi o stan lęku jest wyższy w grupie DLA, jeśli chodzi o pomiar cechy lęku, to nie odnotowano istotnie statystycznych różnic. Zauważamy, że uczniowie AHA

Tabela 4. Standaryzowane wyniki pomiaru testami psychologicznymi

	resilient n = 176		DLA n = 473		AHA n = 504		mobilni w dół n = 165		Test istotności różnic resilient vs		
									DLA	AHA	moblini w dół
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	t		
Potencjał funkcjonowania											
IQ	108,02	12,00	87,96	11,67	111,86	12,22	91,25	12,80	−19,31**	3,60**	−12,48**
KKS	98,29	15,47	98,22	14,91	102,00	15,32	99,94	16,21	0,05	−2,76**	−0,96
Dobrostan psychiczny											
KNS	99,51	14,87	96,50	15,46	102,69	14,78	100,43	14,91	2,23*	−2,45**	−0,57
RSES	99,76	15,75	95,38	13,90	103,56	16,17	98,30	15,66	3,44**	−2,69**	0,86
STAI_S	99,52	14,57	102,51	15,65	97,83	15,34	102,03	14,80	−2,20*	1,27	−1,58
STAI_C	100,91	14,78	103,15	14,88	98,53	15,15	102,52	16,47	−1,70	1,81	−0,95

** p < 0,01; * p < 0,05; Objaśnienia skrótów: DLA – *disadvantaged low achievers* („nieuprzywilejowani z niskimi osiągnięciami”); AHA – *advantaged high achievers* („uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”)

Źródło: Opracowanie własne

charakteryzują się wyższą samooceną i poczuciem skuteczności niż uczniowie *resilient*. Nie występuje natomiast zróżnicowanie pod względem cechy i stanu lęku między tymi grupami. Nie uzyskano statystycznie istotnych różnic między „mobilnymi w dół” oraz *resilient*.

Zatem również charakterystyki osobowości uczniów z grupy *resilient* nie potwierdzają hipotezy 2. Choć pod względem poczucia skuteczności, samooceny i lęku-stanu mają nieznacznie bardziej korzystne charakterystyki niż grupa DLA, to porównanie z grupą AHA nie wskazuje na swoisty naddatek potencjału psychologicznego mobilności społecznej. Obraz psychologiczny grupy *resilient* daleki jest od wizji inteligentnych, pewnych siebie, ekstrawertycznych, nie znających lęku karierowiczów.

Weryfikacja hipotezy 3

Nie tylko potencjał intelektualny i właściwości osobowe mogą być trafnie dobranymi zmiennymi opisującymi funkcjonowanie uczniów należących do grupy *academic resilient*. Przyjrzymy się postawom, poglądom, relacjom, zachowaniom antyspołecznym i antyszkolnym oraz aktywnościom w wolnym czasie. Tabela 5 zawiera wartości średnich z wystandaryzowanych wyników pomiaru kwestionariuszami.

Okazało się, że uczniowie *resilient* mają bardziej pozytywne postawy wobec czytania niż uczniowie z grupy DLA i z grupy „mobilni w dół”. Natomiast dla grupy AHA uzyskano wyższe średnie wskaźniki tych postaw niż w grupie *resilient*. Poglądy na znaczenie szkoły nie były zróżnicowane między *resilient* a DLA, czy grupą „mobilni w dół”. Natomiast uczniowie *resilient* mają bardziej pozytywne poglądy na znaczenie szkoły niż uczniowie AHA. Wynik postaw wobec czytania nie potwierdza hipotezy 3, natomiast wynik w zakresie poglądów na znaczenie szkoły jest z nią zgodny.

W przypadku relacji z nauczycielami nie odnotowano różnic istotnych statystycznie między *resilient* a pozostałymi grupami. Jeśli chodzi o skalę relacji z rówieśnikami to w aspekcie relacji koleżeńskich i relacji przyjacielskich ich bardziej pozytywny charakter uwidocznił się w grupie uczniów *resilient* w porównaniu do grupy DLA. Natomiast wyższe średnie dla tych dwóch obszarów relacji uzyskano dla grupy AHA niż dla *resilient*. Uczniowie z grupy DLA deklarują częściej doświadczanie relacji wrogości w swojej klasie w gimnazjum niż uczniowie *resilient*. Nie uzyskano statystycznie istotnych różnic dla porównań

Tabela 5. Standaryzowane wyniki pomiaru kwestionariuszami

	<i>resilient</i> n = 176		DLA n = 473		AHA n = 504		mobilni w dół n = 165		Test istotności różnic <i>resilient</i> vs		
									DLA	AHA	moblini w dół
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	t		
Postawy i poglądy											
postawy wobec czytania	103,30	15,23	95,46	13,32	108,99	13,59	96,40	12,90	6,41**	−4,63**	4,50**
poglądy na znaczenie szkoły	102,17	12,10	101,62	12,03	99,37	12,72	99,89	12,59	0,51	2,54**	1,69**
Relacje interpersonalne											
relacje z nauczycielami	101,33	12,36	99,79	14,33	101,48	12,30	98,66	15,40	1,26	−0,13	1,77
relacje koleżeńskie	101,29	12,57	95,03	15,03	104,83	12,79	100,06	14,91	−4,92**	−3,17**	0,82
relacje przyjaźni	100,04	13,06	95,57	14,71	104,33	13,10	100,63	15,05	3,54**	−3,74**	−0,70
relacje wrogości	98,62	12,65	101,85	13,24	98,43	11,97	100,44	13,23	−2,79**	0,18	−0,19
Zachowania antyszkolne i antyspołeczne											
zachowania antyszkolne	98,58	12,37	100,02	14,11	99,53	11,74	100,49	15,29	−1,19	−0,90	−1,27
zachowania antyspołeczne	96,95	10,84	102,15	13,50	96,21	10,87	102,43	14,61	−4,58**	0,78	−3,95**
Aktywności w czasie wolnym											
nauka i czytanie	100,65	10,05	95,37	13,19	107,46	11,16	99,67	12,52	4,81**	−7,14**	0,79
życie towarzyskie	94,36	11,00	100,92	14,98	98,37	11,14	102,81	12,23	−5,29**	−4,12**	−6,70**
aktywności w domu	98,33	10,60	97,93	12,59	99,82	9,48	101,14	11,57	0,37	−1,73	−2,34*
aktywności poza domem	95,38	10,74	102,07	14,60	96,72	11,17	103,03	11,46	−5,54**	−1,38	−6,36**

** p < 0,01; * p < 0,05; Objaśnienia skrótów: DLA – *disadvantaged low achievers* („nieuprzywilejowani z niskimi osiągnięciami”); AHA – *advantaged high achievers* („uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”)

Źródło: Opracowanie własne

resilient z „mobilnymi w dół” czy AHA. Wyniki związane z relacjami rówieśniczymi częściowo tylko potwierdzają hipotezę 3. Faktycznie relacje rówieśnicze w gimnazjum uczniów z grupy *resilient* są bardziej pozytywne niż w grupie DLA, jednak są trochę mniej korzystne niż w grupie AHA.

Wyniki pokazały, że nie ma różnic w deklarowanym poziomie zachowań antyszkolnych w porównywanych grupach *resilient* i DLA, natomiast występują różnice istotne statystycznie w obszarze zachowań antyspołecznych. Wyższy wskaźnik natężenia tych zachowań wskazywali uczniowie z grupy DLA. Przy analizie porównawczej z pozostałymi grupami odniesienia odnotowano jedną statystycznie istotną różnicę – zachowania antyspołeczne w klasie ucznia częściej deklarowane są przez przedstawicieli grupy „mobilni w dół” niż przez *resilient*. Uzyskane wyniki wskazują na podobny w grupie *resilient* i AHA poziom konformizmu. Jest to częściowe wsparcie hipotezy 3.

Osoby badane charakteryzowały również swoje aktywności w czasie wolnym, określając ich częstotliwość. Uczniowie z grupy *resilient* częściej deklarują czytanie i uczenie się w wolnym czasie, rzadziej prowadzą życie towarzyskiej i biernie spędzają czas w domu niż uczniowie z grupy DLA. Aktywności „poza domem” i „kulturalne” w wolnym czasie, u uczniów z grupy DLA występują częściej niż u uczniów *resilient*. W porównaniu z grupą „mobilni w dół” okazuje się, że w każdym z tych wymiarów, poza nauką i czytaniem, uczniowie *resilient* wykazują się mniejszą aktywnością. Natomiast uczniowie AHA deklarują więcej aktywności naukowych i czytelniczych, towarzyskich i kulturalnych niż młodzież należąca do grupy *resilient*. Choć pod trzema względami styl spędzania wolnego czasu grupy *resilient* jest różny od grupy DLA, to trudno powiedzieć, że jest on podobny do grupy AHA. Kontrast *resilient* vs AHA widać wyraźnie w kluczowym wymiarze nauki i czytania. W tym zakresie uzyskane wyniki nie potwierdzają hipotezy 3.

Podsumowanie

Artykuł porusza jedno z ważniejszych zagadnień pedagogiki, a mianowicie kwestię indywidualnych i środowiskowych uwarunkowań osiągnięć szkolnych. Konstrukty *academic resilience* traktowany jest jako zdolność do przezwyciężenia fatum determinizmu statusowego. To wąskie rozumienie nie ogranicza możliwości interpretacyjnych dla konstruktu *resilience*, rozumianego jako ogólna zdolność do przezwyciężania trudności, do których można zaliczyć również

doświadczenie funkcjonowania w czasie światowej pandemii. Dlatego analizy funkcjonowania uczniów, którzy są odporni na trudności w większym stopniu, może być impulsem do dalszych badań nad wzmacnianiem funkcjonowania młodych ludzi w obliczu różnorodnych, często będących dla nich wyzwaniem, warunkach.

Determinacja osiągnięć szkolnych przez pochodzenie społeczne ucznia jest oczywiście jednym z najważniejszych aspektów nierówności społecznych w edukacji. Zależność ta jest dobrze udokumentowana. Jednak faktem jest też występowanie uczniów, którzy ją przewyżniają. Prawdopodobnie ci uczniowie przewyżniają inne przeciwności losu, a także posiadają zasoby, które umożliwiają im efektywne funkcjonowanie w obliczu stresowych, niespodziewanych zmian. Używając sformułowania Ann Masten (2011), moglibyśmy powiedzieć, że ta „codzienna magia jest warta odkrycia i zgłębienia”. *Resilience* nie jest remedium na trudne, niesprawiedliwe warunki rozwoju jednostki. W budowaniu *resilience* u młodych ludzi nie tylko należy koncentrować się na wzmacnianiu ich potencjału osobowego. Natomiast szczególnie w kontekście środowiska edukacyjnego wydaje się być bardzo potrzebne zidentyfikowanie tych mechanizmów i czynników, które odpowiadają za sukces szkolny ucznia w przypadku, gdy doświadcza on różnych trudności, nie tylko tych wynikających z bycia członkiem rodziny o niskim statusie społeczno-ekonomicznym.

W artykule próbowano odpowiedzieć na pytania dotyczące zakresu występowania zjawiska *academic resilience* oraz związanych z nim czynników indywidualnych i środowiskowych. Rozstrzygając hipotezę 1 stwierdzono, że liczebność względna tych uczniów nie jest duża, ale jest to zgodne z innymi badaniami (np. Condly, 2006). Hipoteza 1 znalazła więc swoje potwierdzenie. Hipoteza 2 dotyczyła czynników psychologicznych związanych z *academic resilience*. Oczekiwaliśmy różnic między uczniami *resilient* a grupami porównawczymi. Ustalenia w zakresie poziomu inteligencji i kompetencji społecznych każą nam odrzucić hipotezę 2. Nie obserwujemy w tej grupie „nadwyżki” inteligencji ani kompetencji społecznych. Również charakterystyki osobowości nie wyróżniają pozytywnie grupy *resilient*. Obraz psychologiczny grupy *resilient* daleki jest od stereotypowej wizji grupy ludzi sukcesu. W związku z hipotezą 3 badaliśmy czynniki środowiskowe i indywidualne powiązane z *academic resilience*. Oczekiwaliśmy podobieństwa grup uczniów *resilient* do odpowiednich grup porównawczych w zakresie czynników kontekstowych i osobowych. Uzyskany obraz jest mało spójny, część badanych czynników jest zgodna z postawioną hipotezą, inne zapewniają częściowe wsparcie dla niej, ale również obserwujemy zróżnicowanie w porównaniach, co nie potwierdza hipotezy 3.

Przeprowadzone badanie różni się od popularnych studiów poświęconych osiągnięciom uczniów w trakcie nauki szkolnej. Choć podjęte zagadnienie dotyczące determinacji statusowej osiągnięć szkolnych jest szeroko dyskutowane i badane w polskiej pedagogice, artykuł wyróżnia nowe podejście do opisu grupy, która wyłamuje się ze statusowego determinizmu. Wykorzystano unikalny zbiór danych pozwalający na staranne opisanie statystyczne poruszanego problemu badawczego i rzetelną weryfikację postawionych hipotez. Uczniów wyodrębnionych jako *academic resilient* i scharakteryzowano ich za pomocą standaryzowanych metod pomiaru osobowości i rzetelnych narzędzi do pomiaru charakterystyk funkcjonowania ucznia w procesie edukacyjnym. Badanie posiada też swoje słabe strony, gdyż odnosi się głównie do danych pochodzących z samoopisu, co jest jednym z często przywoływanych argumentów na rzecz niedoskonałości badań społecznych, nie uwzględniających technik eksperymentalnych.

Co prawda obraz uczniów *academic resilient* nie jest jednoznaczny, ale dzięki przeprowadzonym analizom nabiera bardziej konkretnego charakteru. Dalszym uzupełnieniem zaprezentowanych badań mogłyby być analizy przypadków uczniów z grupy *academic resilient* oraz analizy na danych panelowych pokazujących dalszy przebieg ich ścieżki edukacyjnej oraz zawodowej. Wreszcie wiedza wypływająca z tych ustaleń badawczych, może mieć szerokie zastosowanie praktyczne. Grupa uczniów *academic resilience* mimo że jest stosunkowo niewielka, zasługuje na szczególną uwagę na każdym etapie kształcenia. Wiedza o tym, co pomaga uczniom stawiać się *academic resilience* może być punktem wyjścia do tworzenia programów oddziaływania hamujących procesy „mobilności w dół” i zwiększającym prawdopodobieństwa edukacyjnej „mobilności w górę” dla wszystkich potencjalnie zagrożonych wykluczeniem uczniów. Wiedza ta może pozwolić przygotować skuteczne działania kompensacyjne w edukacji, może wspomagać funkcjonowanie dzieci z rodzin obciążonych niskim statusem, a także zwiększyć komfort funkcjonowania w czasie trudnych doświadczeń, podobnych do tych, które były udziałem wszystkich, w pierwszej połowie 2020 r.

Edukacja, tak jak wiele dziedzin życia społecznego, podlega procesom zmiany i konieczności wprowadzania interdyscyplinarnych i innowacyjnych rozwiązań. Dobre przemiany w edukacji, szczególnie w obliczu globalnych kryzysów, są możliwe dzięki zaangażowaniu badaczy z różnych dziedzin (m.in. takich jak: pedagogika, psychologia, socjologia, finanse publiczne, prawo, ekonomia) w porozumieniu z praktykami ze świata edukacji, biznesu oraz sfery polityki. Edukacja po pandemii Covid-19 będzie się różnić pod wieloma względami. Badania

nad zrozumieniem *academic resilience* i mechanizmów rozwoju tej właściwości osobowej mogłyby wspomóc zaplanowanie skutecznej zmiany w edukacji. Przy planowaniu reform i wdrażania zmian w obszarze edukacji nie możemy pominąć globalnych megatrendów, które stanowią poważne wyzwania cywilizacyjne. Argumentów na rzecz spojrzenia na przyszłość i kondycję efektywnej edukacji dostarcza wynikający z pandemii obecny stan rozchwiania relacji społecznych, przeobrażenia w relacjach międzynarodowych, szybki rozwój nowych technologii, czy nawet rosnąca świadomość kryzysu klimatycznego. Nieustannie zmieniająca się wokół nas rzeczywistość sprawia, że model zbiorowej edukacji staje się nieaktualny, wręcz nieużyteczny, stąd idea głębokich zmian w edukacji gromadzi coraz więcej sojuszników. Mimo szerokiego myślenia o znaczących zmianach w edukacji, nie należy zapominać o uczniach – głównych odbiorcach działań edukacyjnych. Dlatego warto badać funkcjonowanie psychologiczno-społeczne młodych ludzi i ich zdolność do adaptacji w czasie zmiany, trudnych warunków, czy nagłych wydarzeń. Dlatego też warto dalszej eksploracji empirycznej wydają się badania nad odpornością uczniów (*resilience*) w kontekście doświadczenia pandemicznego. Pandemia wymusiła inny sposób funkcjonowania szkoły, co rodzi potrzebę ciągłego aktualizowania polityk publicznych w obszarze edukacji, szczególnie w obszarze przeciwdziałania psychologicznym kosztom osobistym, które ponoszą uczniowie.

References

- Agasisti, T. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. OECD Education Working Papers*, Nr 167. Paris: OECD Publishing. Pobrano z: <http://dx.doi.org/10.1787/e22490ac-en>
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students. The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13 (1), 18–34.
- Borman, G., Overman, L. (2004). *Academic resilience in mathematics among poor and minority students. Elementary School Journal*, 104 (3), 177–195.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Warszawa: Centrum Cyfrowe.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in Children: A Review of Literature with Implications for Education. *Urban Education*, 41 (3), 211–236.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tusciano, J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic School Closures*. Pobrano z: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng (dostęp: 18.09.2020).

- Dragan, M. (2020). *Zdrowie psychiczne w czasie pandemii Covid-19*. Pobrano z: <http://psych.uw.edu.pl/2020/05/04/zdrowie-psychiczne-w-czasie-pandemii-covid-19-raport-wstepny-z-badania-naukowego-kierowanego-przez-dr-hab-malgorzate-dragan/>
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Skala samooceny Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Finn, J. D., Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221–234.
- IBE (2020). *Nauka zdalna podczas zawieszenia zajęć w szkołach – rekomendacje dla nauczycieli i dyrektorów*. Pobrane z: <https://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/1136-nauka-zdalna-podczas-zawieszenia-zajec-w-szkolach-rekomendacje-dla-nauczycieli-i-dyrektorow>
- Jaworowska, A., Szustrowa, T. (2000). *Test matrycy Ravena. Wersja standard. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J. (2018). *Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions*. *BMJ Open*.
- Junik, W. (2012). Zjawisko rezyliencji – wybrane problemy metodologiczne. W: W. Junik (red.), *Resilience* (s. 47–66). Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Łaguna, M., Trzebiński, J., Zięba, M. (2005). *Kwestionariusz nadziei na sukces. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Marks, G. N. (2014). *Education, social background and cognitive ability: the decline of the social*. London; New York: Routledge.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. (2006). *Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach*. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 267–281.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: framework for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23 (2), 493–506.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- MEN (2010). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA*. Pobrane z: http://www.ibe.edu.pl/images/download/pisa_raport_2009.pdf
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Pobrane z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2020). *School education curing COVID-19. Were teachers and students ready? Country note: Poland*. Pobrane z: <http://www.oecd.org/education/Poland-coronavirus-education-country-note.pdf>
- Ogińska-Bulik, N. (2010). Szkoła jako środowisko kształtowania psychologicznych zasobów jednostki chroniących przed podejmowaniem zachowań ryzykownych – rola prężności. W: D. Bilski (red.), *Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej* (s. 21–34). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2011). *Against the Odds. Disadvantaged Students Who Succeed in School*. Paris: OECD Publishing.

- Organization for Economic Co-operation and Development (2013). *PISA 2012 results: excellence through equity: giving every student the chance to succeed* (t. 2). Paris: OECD Publishing.
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., Nakaya, M. (2003). Construct validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports*, 93, 1217–1222.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie.
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Pyżalski, J. (2020). Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli? W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Sandoval-Hernandez, A., Cortes, D. (2012). *Factors and conditions that promote academic resilience: a cross-country perspective*. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/272480225_Factors_and_conditions_that_promote_academic_resilience_A_cross-country_perspective
- Smulczyk, M. (2019). *Przezwyciężenie statusowe karier szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Smulczyk, M., Jakubowski, M. (2016). Złe warunki, dobre efekty. *Głos Nauczycielski*, 42, 12.
- Smulczyk, M., Dolata, R., Pokropek, A. (2019). Selekcja na progu szkoły ponadgimnazjalnej: merytokracja czy statusowy determinizm? *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4 (254), 216–236.
- Smulczyk, M., Haman, J., Pokropek, A. (2013). Organizacja i metodologia badania Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne. W: M. Karwowski (red.), *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne. Trafność wskaźników edukacyjnej wartości dodanej dla szkół maturalnych* (s. 47–96). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Torgersen, S., Vollrath, M. (2006). Personality types, personality traits, and risky health behavior. W: M. Vollrath (red.), *Handbook of personality and health*. London: Wiley.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. W: M. C. Wang, E. W. Gordon (red.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (s. 45–72). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Wrześniewski, K., Sosnowski, T., Jaworowska, A., Fecenec, D. (2006). *Inwentarz stanu i cechy lęku STAI. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Zahorska, M. (2020). *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?* Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego. Pobrane z: <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf>

Karolina Czerwiec

*Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska**

E-mail: karolinaczerwiec@up.krakow.pl

ORCID: 0000-0002-3774-6901

Doświadczenia osoby transseksualnej w przestrzeni społecznej**

Summary

EXPERIENCES OF A TRANSEXUAL PERSON IN THE SOCIAL SPACE**

Gender identity is a personal experience of own gender. It can be related to the sex assigned at birth or it may be completely different. Analysis presents the case of a 30-year-old transsexual man.

The research was carried out at the end of 2019 using an interview questionnaire and a diagnostic survey with the form of an open, categorized, individual interview technique. The research problem was the question of the relationship between gender identity and social life, and to what extent transsexual persons come into contact with discrimination in social life.

Examples and significance of the transsexual man's experiences in a social context are presented: safety and relationships, difficulties in the school environment (including preparing teachers to contact a transsexual student), health care, professional work.

It has been shown that the man does not experience all these forms of the discrimination described in the literature in the context of transsexual people, except for misunderstandings and lack of knowledge in the environment.

Keywords: transsexuality, society, school, work, discrimination, tolerance

red. Paulina Marchlik

* Adres: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Nauk o Wychowaniu, ul. Ingardena 4, 30-060 Kraków

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Każda osoba ma tożsamość płciową. Dzieci zwykle uświadamiają sobie płeć w wieku 3–5 lat. Tożsamości płciowe są często klasyfikowane do kategorii cispłciowych (tożsamość płciowa odpowiadająca płci określonej na podstawie badania narządów płciowych po urodzeniu lub testów genetycznych) i transpłciowych (tożsamość płciowa, która różni się od płci przypisanej przy urodzeniu) (Polderman i in., 2018, s. 95–108). Zakłada się, że rozwój tożsamości płciowej jest zakończony pod koniec okresu dojrzewania z widocznym pojawieniem się wtórnych cech płciowych. Niektóre dzieci doświadczają pewnego dnia kłopotów z identyfikacją i budowaniem swojej tożsamości płciowej na podstawie cech biologicznych, dynamiki rodzinnej i cech środowiskowych. Odczuwają pewien dyskomfort związany z płcią biologiczną, czując się tak, jakby rzeczywiście były przeciwnej płci (Morrow, Messenger, 2006, s. 8; Tunas Uygun i in., 2017, s. 8).

Tożsamość płciowa jest definiowana jako osobista koncepcja siebie jako mężczyzny lub kobiety (lub, rzadko, jednego lub drugiego). Pojęcie to jest ściśle związane z pojęciem roli płci, czyli zewnętrznych przejawów osobowości odzwierciedlających tożsamość płciową, stanowiącą poczucie własnej odrębności w wyniku połączenia czynników przynależnych do danej osoby (nieodłącznych) i zewnętrznych lub środowiskowych. Z drugiej strony rola płci przejawia się w społeczeństwie poprzez obserwowalne czynniki, takie jak zachowanie i wygląd. Należy również zauważyć, że różnice kulturowe są czytelne w wyrażaniu roli danej płci, a w niektórych społeczeństwach nawet niuanse w przyjętych normach dotyczących płci mogą również odgrywać pewną rolę w definiowaniu tożsamości płciowej (Ghosh, 2015, s. 16). Gender Identity Research & Education Society (GIREs) (2006) sugeruje, że chociaż czynniki psychospołeczne mogą wpływać na to, jak dana osoba radzi sobie z transseksualnością, nie wydają się w żaden sposób jej powodować. Socjologowie, psychologowie i teoretycy społeczni podkreślają rolę, jaką mogą odgrywać tradycyjne wzorce płci w ograniczaniu doświadczania i zachowania oraz przyczynianiu się do kryzysu tożsamości płciowej osób, które nie pasują do tradycyjnie przypisanych im ról płciowych.

Celem niniejszego opracowania jest opisanie osobistych doświadczeń osoby transseksualnej, a także zdiagnozowanie jej trudności w funkcjonowaniu społecznym i charakteru adaptacji do warunków społeczno-kulturowych.

Material i metody

Badania prowadzono w ramach dwóch paradygmatów – esencjalizmu i konstruktywizmu z uwagi na to, że wewnątrz tych dwóch paradygmatów odbywały się transformacje postrzegania kobiecości i męskości oraz tożsamości płciowej. Biologiczny esencjalizm odnosi się do tożsamości płciowej jako konstruktu wrodzonego, a konstruktywizm społeczny zakłada, że to kultura ma ogromny wpływ na kształtowanie tożsamości człowieka. Problem badawczy stanowiło pytanie, jaki jest związek tożsamości płciowej z życiem społecznym oraz w jakim zakresie osoby transseksualne stykają się z dyskryminacją w życiu społecznym. Badania odbyły się pod koniec 2019 r. przy pomocy sondażu diagnostycznego przeprowadzonego techniką wywiadu jawnego, skategoryzowanego, indywidualnego oraz z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu. Klucz kategoryzacyjny obejmował pytania otwarte, które nie posiadały przygotowanej konkretnej odpowiedzi i pozostawiały respondentowi całkowitą swobodę wypowiedzi; wszystkie odpowiedzi respondenta zostały w całości zapisane; utworzono również specjalny system kodowania, aby możliwa była klasyfikacja uzyskanych odpowiedzi.

Opis przypadku: Mężczyzna transseksualny w wieku 30 lat. Żonaty. Podchodzący z bardzo religijnej katolickiej rodziny. Na stałe mieszkający poza granicami Polski. Decyzję o korekcie płci podjął na początku studiów w 2011 r. Proces rozpoczął dwa lata później. Po wizycie u seksuologa/ginekologa, pojechał do rodziców, aby przekazać im: „wszystko, z czym męczył się przez 27 lat”. Jego płeć biologiczna, genitalna, gonadalna i chromosomalna była żeńska, hormonalna, psychiczna i metrykalna/socjalna – męska. Jego celem było przede wszystkim dostosowanie płci biologicznej do płci psychicznej oraz to, aby społecznie był akceptowany jako mężczyzna.

Wyniki badań

Identyfikacja problemu

Mężczyzna zauważył różnice między sobą a pozostałymi osobami płci żeńskiej jeszcze w szkole podstawowej. Zaobserwował, że koleżanki ubierają się w sposób, z którym on zupełnie się nie identyfikował. Na etapie gimnazjum

naśladował styl i sposób zachowania chłopców, co było zauważalne przez jego koleżanki. Mężczyzna komentuje okres gimnazjum i liceum w taki sposób:

Grałem w spektaklach teatralnych i byłem jedyną dziewczyną grającą role męskie – typu Cześć w „Zemście” A. Fredry. Tata mówił mi, że w zasadzie od dziecka już byłem inny, zakładałem Taty garnitury itd., ale wtedy ja sam nie wiedziałem i nie czułem jeszcze, że to jest dziwne i nietypowe. [...] W liceum dowiedziałem się o tym z Internetu. Wcześniej nie wiedziałem nic, ponieważ pochodzę z bardzo małego miasta, bardzo religijnej rodziny, gdzie nigdy nie było pojęcia o tym, że istnieje coś takiego jak transseksualizm. Do tej pory ludzie w tym mieście tworzą legendy i niestworzone historie na temat korekty płci. Według nich transseksualizm pochodzi np. od tego, że w dzieciństwie Mama za rzadko ubierała mnie w spódnicę i mi się przez to „w głowie przewracało”. Decyzję o korekcie płci podjąłem na początku studiów. Natomiast wtedy jeszcze zakładałem, że rozpocznę proces dopiero wtedy, jak rodzice, których ogromnie kocham, odejdą. Bałem się, że jak się o tym dowiedzą, to umrą od razu, bo nie poradzą sobie z informacją, że „tracą” jedyną córkę. Ostatecznie jednak decyzję o rozpoczęciu procesu podjąłem, kiedy tak bardzo nie mogłem już wytrzymać ze sobą, wytrzymać w kłamstwie. Wiedziałem, że albo podejmę się korekty, albo nie dam rady tak już dłużej żyć.

Pierwszymi osobami, które dowiedziały się o jego transseksualności, były koleżanki z liceum i ze studiów. Obydwie rozmawiały z nim w sposób naturalny, zwracały się do niego w formie męskiej. Mężczyzna dodaje:

Bardzo ważnym momentem była sytuacja, jak oficjalnie przedstawiłem się męskim imieniem całej grupie na zajęciach z psychologii twórczości i powiedziałem, że jestem w trakcie korekty. Było to na kilka miesięcy przed mastektomią. Wówczas ludzie z grupy podchodzili do mnie, podawali rękę i mówili „cześć, Maks”. Byłem w totalnej euforii, a wzruszenia nie dało się ukryć.

Znaczenie doświadczeń mężczyzny transseksualnego w kontekście społecznym

Bezpieczeństwo i relacje

Transseksualność wpłynęła na rozwój emocjonalny mężczyzny i jego większą wrażliwość, głównie dzięki wsparciu rodziny, ale miała wpływ również na odczuwanie przez niego lęku, niepokoju i stresu związanego z poczuciem znajdowania się w kobiecym ciele. Emocjonalnie trudno było mu poradzić sobie z negatywnymi spojrzeniami ludzi, którzy nie potrafili określić jego płci i uznawali go za osobę homoseksualną. Na przestrzeni czasu stał się osobą silniejszą

i odważną w dążeniu do celu. Stało się to po podjęciu decyzji o rozpoczęciu korekty płci. Mężczyzna tak opisuje ten stan:

Przed rozpoczęciem procesu obraz samego siebie był straszny. Wszyscy, zarówno rodzina jak i otoczenie, uważali mnie za jakieś dziwadło. Poczucie bezpieczeństwa wzrosło najbardziej w momencie, kiedy poczułem akceptację rodziców (zaakceptowali mnie perfekcyjnie, kochają i wspierają, jak tylko mogą), a pewności siebie dodały mi takie sytuacje jak np. awans na stanowisko kierownika mimo że wszyscy z zarządu wiedzieli, iż jestem po korekcie. A wszystko to razem wzrosło maksymalnie, kiedy poznałem moją Żonę, która pokazała mi, że to, że jestem po korekcie płci, nie ma znaczenia przy tym, jakim jestem człowiekiem.

Zdaniem mężczyzny wyznawane przez rodzinę wartości mają ogromny wpływ na wychowanie i rozwój dziecka transseksualnego:

Wartości wyznawane przez rodziców tworzyły barierę dla dyskusowania i omawiania tematów trudnych, związanych z tożsamością i seksualnością człowieka. [...] Moja rodzina jest bardzo tradycyjna, konserwatywna, a w zasadzie to była, dopóki ja nie powiedziałem, że jestem osobą transseksualną.

Mężczyzna podkreśla, że osoba transseksualna oczekuje od rodziców zrozumienia, akceptacji, wsparcia, potraktowania sprawy poważnie, a sytuacja rodzinna jest bardzo istotnym czynnikiem na drodze do samorealizacji osób transseksualnych, które na tym etapie bardzo potrzebują wsparcia i bezpieczeństwa od osób bliskich. Z kolei od otoczenia oczekuje się nieobwiniania rodziców za to, że dziecko jest transseksualne.

Środowisko szkolne

Mężczyzna podkreśla, że kwestia ubioru była dla niego dość trudna, ponieważ niektóre sytuacje wymagały dostosowywania się do norm obowiązujących w zakresie żeńskiego ubioru. Na ogół jego strój odbiegał od wyglądu koleżanek, co powodowało, że wzbudzał zainteresowanie. Dzielenie na grupy jednopłciowe, np. na lekcjach wychowania fizycznego, również było dla niego dość trudne, bo wtedy najlepiej było widać, jak bardzo różni się od koleżanek. Podobnie było z rodzajem zadań przypisywanych określonym płciom, np. zabawa lalkami lub żołnierzami, która powodowała komentarze rówieśników. Główny dyskomfort związany był z tym, do której grupy przynależeć. Chociaż nie zawsze było to dla niego trudne, bo dobrze czuł się w towarzystwie dziewcząt. Natomiast koleżanki nie zawsze do końca czuły, że jest on w „dobrej grupie”.

Wybór miejsca studiowania miał duże znaczenie – musiało być z dala od domu, w miejscu, w którym nikt go nie będzie znać; najlepiej duże miasto w nadziei, że w nim ludzie będą mieć inne podejście do transseksualności. Transseksualność wpłynęła na wybór kierunku studiów – mężczyzna wybrał psychologię, „żeby lepiej poznać naturę człowieka, żeby też trochę poznać siebie i zrozumieć świat i ludzi wraz z ich zachowaniami”.

Mężczyzna i jego żona podkreślają, że „przyszli pedagodzy nie są kształceni w kierunku transseksualizmu i ogólnie tożsamości płciowej [...]. Trudno mówić o przygotowaniu nauczycieli do tej tematyki. Na szczęście istnieje Internet i samodoskonalenie”. Ich zdaniem nauczyciele nie wynoszą tej wiedzy ze studiów, a tymczasem powinni potrafić tłumaczyć uczniom, czym jest transseksualizm. Dodają, że:

[...] nauczyciel powinien w porozumieniu z uczniem transseksualnym przedstawić go na godzinie wychowawczej i przygotować wszystkich na to, aby normalnie traktowali swojego rówieśnika. Powinien też oferować pomoc w kontakcie ucznia z rodzicami w tej kwestii, odsyłać do odpowiedniej literatury i kompetentnych specjalistów. Uczeń powinien czuć się normalnie, swobodnie i bezpiecznie. Nauczyciel powinien dążyć do tego, aby w szkole organizowane były kursy doszkalające w zakresie współpracy z takim uczniem, jego rodzicem i najbliższym otoczeniem. Klasa, do której uczeń chodzi, powinna znać choćby definicje czy częstość występowanie zjawiska oraz konsekwencje wynikające z nieudzielenia wsparcia takiej osobie.

Na temat przygotowania nauczycieli mężczyzna wypowiada się w taki sposób:

Raz miałem okazję brać udział w grupie wsparcia i okazało się, że jest tam mnóstwo ludzi, którzy czują uprzedzenia do siebie ze strony innych. Nigdy nie spotkałem się z tym, żeby w jakiejś szkole komuś było udzielane wsparcie. Nauczyciele nie mają jeszcze odpowiednich kompetencji i nie tyle pomagają, co szkodzą osobom transseksualnym. Ufam, że mówię tutaj o jednostkach, a nie o większości pedagogów.

Opieka zdrowotna

Mężczyzna wskazuje, że podstawowa bariera w opiece zdrowotnej wynika z tego, że wielu lekarzy nie ma wiedzy (lub jeśli ma, to nie potrafi jej użyć) na temat transseksualizmu. Tych, którzy mają wiedzę, jest dalej niewielu. Jego zdaniem w Polsce trudno jest znaleźć lekarzy, którzy są wsparciem. Dodaje, że: „dobrze by było, gdyby osoba po korekcji płci mogła raz na jakiś czas pójść na konsultację do ginekologa, jeśli wciąż np. posiada kobiece narządy. A jak to zrobić, jeśli się jest już prawnie mężczyzną? To są bardzo częste przyczyny stresu, jeśli chodzi o służbę zdrowia”.

Najtrudniejsze dla niego było znalezienie odpowiednich, rzetelnych, etycznych lekarzy ginekologów i psychologów, którzy wiedzą jak pomóc osobie transseksualnej. Jego zdaniem opieka lekarska pozwala na przywrócenie komfortu psychicznego. Dodaje też: „w związku z tym, że od zawsze miałem podwyższony poziom testosteronu i byłem pewny swoich odczuć, po pierwszej wizycie został mi przepisany Omnadren 250, czyli zastrzyki z dawką testosteronu. Przez pierwsze miesiące zastrzyk przyjmowałem raz w tygodniu, a po 6 latach wystarczy raz na miesiąc. Terapia hormonalna będzie trwała już zawsze, ale można ją mocno ograniczyć, aby przy okazji nie uszkodzić sobie zdrowia”.

Praca i zawód

Mężczyzna podkreśla, że płeć jest prawnie chroniona, dzięki czemu w tym zakresie nie wolno kogokolwiek dyskryminować w miejscu pracy. Mimo to świadomość, że pracownik jest osobą transseksualną, może być przyczyną zachowań dyskryminacyjnych, takich jak np. nierówne warunki wynagrodzenia, uniemożliwianie i utrudnianie awansu czy korzystania ze szkoleń. Pojawiają się też inne problemy: imię (mimo że na co dzień ktoś funkcjonuje jako mężczyzna, to jego plakietki, karty identyfikacyjne, służbowy adres e-mail, podpisy na dokumentach muszą być w formie żeńskiej) – zazwyczaj pracodawca nie robi w takich sytuacjach wyjątku, co prowadzi do uczucia upokorzenia. Podobnie uniform i toalety to sytuacja problematyczna. Dochodzi tu czasem do mobbingu, z którym nie jest łatwo walczyć, ponieważ osoba, która go stosuje, może się łatwo usprawiedliwić. Ważna jest również dyskrecja – dla osoby transseksualnej liczy się to, aby traktować ją „normalnie”. Mężczyzna dodaje: „po korekcie płci mój kontakt w miejscu pracy się polepszył. Dla wszystkich wiadomość o mojej korekcie była szokiem, ale jak wielokrotnie słyszałem, teraz dopiero ludzie są w stanie zrozumieć moje zachowania, nawyki itd. Ludzie zobaczyli, że stałem się bardziej otwarty, pełen humoru”. Transseksualność nie wpłynęła na jego osiągnięcia i porażki zawodowe. Według niego osoba transseksualna powinna oczekiwać od przełożonego i współpracowników zrozumienia, akceptacji, wsparcia i niestygmatyzowania.

Spółeczeństwo i kultura

Zdaniem mężczyzny środowiska społeczno-kulturowe mają wpływ na przemiany w aspekcie problemów osób transseksualnych. Ogromne znaczenie ma to, w jaki sposób politycy odnoszą się do transseksualizmu, czy traktują osoby transseksualne jak normalnych ludzi i pomagają im dokonać korekty płci, czy

jak osoby „trędowate”. Podobnie media powinny wyzbyć się zabarwienia emocjonalnego, przekazując informacje na temat transseksualizmu, tymczasem w niektórych mediach transseksualizm ukazywany jest jako coś okropnego. Dodaje, że: „Media emitują zazwyczaj to, co jest intrygujące, co może kogoś zaszokować, wzbudzić sensację. Obraz, który człowiek widzi w mediach, rodzi w nim przeświadczenie, że transseksualizm to dewiacja, co równocześnie idzie w parze z brakiem zrozumienia i akceptacji”.

Mężczyzna twierdzi, że osoba transseksualna może liczyć na pomoc ze strony osób w podobnej sytuacji, np. na forach internetowych i stronach zrzeszających osoby transseksualne. Jednak osoby, które znają temat, są nieliczne. Fundacje na rzecz osób transseksualnych mają telefony zaufania, oferują darmowe porady, grupy wsparcia, udzielają wskazówek na temat lekarzy, którzy są w stanie im pomóc.

Najczęstsze błędne przekonania o transseksualnych kobietach i mężczyznach to zdaniem mężczyzny twierdzenie, że transseksualizm to wymysł, zboczenie, wina rodziny, która za mało interesowała się dzieckiem. Błędym przekonaniem jest również to, że osoby transseksualne korygują płeć, żeby być w centrum zainteresowania.

Nowe ciało

Nowe ciało spełniło oczekiwania mężczyzny. Opisuje to w taki sposób:

Poza moim własnym poczuciem chodziło też o to, żebym dzięki mastektomii społecznie już zawsze był odbierany jako mężczyzna. Podobnie zarost, który pojawił się dzięki testosteronowi, wpłynął na społeczne traktowanie mnie jako mężczyzny i poczucie przynależności, komfort psychiczny, wiarę w siebie, zwiększył poczucie koherencji i własnej wartości. Tego nie da się opisać.

Dyskusja wyników

Oznaki, że płeć dziecka jest „inna” mogą pojawić się w każdym wieku. W badaniach wskazanych przez Murchison (2016) rodzice i opiekunowie transseksualnej młodzieży po raz pierwszy zauważyli te objawy średnio w wieku 4 i pół roku, podczas gdy same dzieci po raz pierwszy opisały swoją płeć jako „inną” w wieku 6 lat. Jednak wiele osób transseksualnych nie wyraża (ani nawet nie rozumie) swojej tożsamości płciowej, dopóki nie będą nastolatkami lub dorosłymi. Tak właśnie było w przypadku opisywanego tu mężczyzny, który

zaczął odkrywać swoją transseksualność w okresie szkoły podstawowej. W podobnym wieku swoją odmienność płciową zaczęli zauważać mężczyźni, którzy byli poddani badaniom Jakubowskiego (2017): Jeremiu w wieku około 6 lat bardzo zaczęło przeszkadzać chodzenie w dziewczęcych strojach, na co negatywnie reagowali jego rodzice; z kolei Mikołaj od zawsze czuł się chłopcem, ale dopiero w dorosłości zrozumiał, z czego to wynikało. W badaniach Bilodeau (2005) z kolei, opisano dwie osoby transseksualne, które również we wczesnym wieku były świadome swojej tożsamości transseksualnej, np. jedna z nich była świadoma już w wieku 2–3 lat, a kiedy po raz pierwszy wskazano jej na różnice między chłopcami a dziewczynkami, była przekonana, że jest chłopcem – jednak w związku z tym, że wszyscy mówili jej, że jest dziewczynką, zagłuszyła przekonanie o swojej męskiej tożsamości. Osoba przedstawiona w badaniach Real Quintanar i in. (2019) również zaczęła zdawać sobie sprawę z niezgodności płci już w dzieciństwie. Miała wyraźnie inne gusty i preferencje od tego, czego oczekiwano kulturowo od płci przypisanej jej po urodzeniu. W wielu przypadkach wiąże się to z występowaniem problemów rodzinnych, społecznych i emocjonalnych wynikających ze stygmatyzacji i postaw dyskryminacyjnych. Okres dojrzewania jest dla dzieci transseksualnych jednym z najtrudniejszych etapów życia, społeczne niedostosowanie pogłębia dysonans płciowy spowodowany pojawieniem się niepożądanych drugorzędowych i trzeciorzędowych cech płciowych.

Dziecko może wyrażać swoją płęć inaczej w szkole, a inaczej w domu, może mieć wyraźnie męskie i kobiece cechy lub odgrywać role jako dziewczynka jednego dnia, a następnego jako chłopiec. Cechy ekspansywne ze względu na płęć są znacznie bardziej powszechne, a większość dzieci ekspansywnych pod względem płci nie jest transseksualna. W dwóch badaniach nad dziećmi skierowanymi do klinik z powodu wyrażania cech określonych jako nietypowe pod względem płci, od 50 do 90% dzieci przypisanych płci żeńskiej w chwili urodzenia i około 80% przypisanych płci męskiej w chwili urodzenia wyrosło na osoby niebędące transseksualnymi (Murchison, 2016). Tymczasem w przypadku dzieci transseksualnych poczucie odmienności płci jest niezwykle silne i bardzo trwałe, czego przykładem jest mężczyzna objęty badaniem, który tak silnie odczuwał przynależność do odmiennej niż przypisana mu płęć, że w szkolnych spektaklach teatralnych odgrywał zawsze role męskie, a w domu ubierał się w męskie stroje. Podobnie było z mężczyznami z badań Jakubowskiego (2017), którzy preferowali zabawy społecznie uznawane za chłopięce. Nick opisany w badaniach Bilodeau (2005) dorastał, eksperymentując z różnymi rolami płciowymi, i miał silne poczucie, że nie pasuje do tradycyjnej kobiecej tożsamości płciowej. Pod

koniec 8 klasy wziął udział w przedstawieniu szkolnym, w którym zagrał męczyznę, lecz aby dostać tę rolę musiał obciąć włosy (zrobił to bez żalu), by jego fryzura mogła być postrzegana jako typowo męska. Wtedy odkrył, że męskie stroje są mu dużo bliższe niż stroje postrzegane jako kobiece i od tego momentu zaczął ubierać się jak mężczyzna.

Diane Ehrensaft (2016), psycholog rozwojowy i autorka dwóch książek o transseksualnych dzieciach, pisze, że płeć każdego dziecka opiera się na trzech głównych wątkach: naturze, wychowaniu i kulturze. Chociaż doświadczenia społeczne pomagają kształtować tożsamość płciową dziecka, ani rodziny ani specjaliści nie mogą zmienić tej tożsamości, a próba zrobienia tego może być wyjątkowo szkodliwa. Ten fakt często stanowi ulgę dla rodziców, którzy zostali oskarżeni (przez krewnych, przyjaciół, a nawet specjalistów) o „spowodowanie” płci dziecka (Ehrensaft, 2016). Tak właśnie było w przypadku rodziców mężczyzny objętego niniejszym badaniem. Członkowie społeczności niejednokrotnie obarczali ich winą za transseksualność dziecka. Mężczyzna obawiał się w związku z tym, że jego rodzice nigdy nie pogodzą się z faktem, że ich dziecko jest transseksualne, tymczasem zareagowali oni bardzo tolerancyjnie i z ogromnym zrozumieniem; obecnie ich relacja jest całkowicie poprawna i opiera się na wsparciu. Zupełnie inne doświadczenia miał Jeremi opisany w badaniach Jakubowskiego (2017). Wobec niego i w jego sytuacji reakcja rodziców była niezwykle negatywna, wiązała się z oskarżeniem mężczyzny o chorobę psychiczną. Rodzice zasugerowali mu leczenie psychiatryczne, a następnie wyrzekli się go, do dziś nie trzymują z synem kontaktów i od momentu zerwania z nim relacji widzieli go tylko jeden raz – w sądzie podczas rozprawy dotyczącej prawnej korekty płci. Sytuacja bardzo negatywnie odbiła się na mężczyźnie, który do dziś nie potrafi zrozumieć odrzucenia ze strony rodziców, a przede wszystkim biernej postawy swojej matki w tej sytuacji. Z kolei Mikołaj objęty badaniami Jakubowskiego (2017) spotkał się z całkowitą akceptacją ze strony swoich rodziców, którzy wspierali go na każdym etapie korekty płci, ale potrzebowali rozmowy z psychologiem na temat całej sytuacji. Natomiast w badaniach Bilodeau (2005) Jordan, ze względu na obawy dotyczące reakcji rodziny, nie ujawnił im swojej tożsamości płciowej. Zdecydował, że jego rodzina nie dowie się o jego transseksualności. Konieczność wyjaśnienia swojego stanu wydawała mu się bardzo trudna. Planował nawet popełnić samobójstwo. Jego plan wynikał z faktu, że pod koniec roku akademickiego będzie musiał wrócić do domu rodzinnego i żyć niezgodnie ze swoją tożsamością płciową, co powodowało u niego niezwykły stres i dyskomfort. Z kolei doświadczenia Nicka (Bilodeau, 2005) związane z byciem dzieckiem transseksualnym ujawniają więcej złożonych kontekstów

rodzinnych. Niektórzy członkowie rodziny akceptują jego tożsamość transseksualną, ale z większością rodziny nie ma bliskich relacji, a więzi rodzinne nie są wspierające. Jego rodzina dowiedziała się o jego transseksualności z gazety. Ojciec zabrał Nicka na kolację, wyjął artykuł, w których podkreślił kilka rzeczy, o których chciał z nim porozmawiać, a następnie stwierdził, że popiera jego decyzję i od zawsze wiedział, że jego dziecko jest inne – nie wiedział tylko dlaczego. Z kolei Natalie opisana w raporcie Mladenovic i Erdman (2010) urodziła się biologicznym mężczyzną i została w akcie urodzenia zarejestrowana jako mężczyzna. W dzieciństwie i okresie dojrzewania zachowywała się jak chłopiec – lubiła sporty zespołowe i ubierała się w typowo męskie stroje. Dwudziestoletnia Natalie ujawniła rodzinie i przyjaciółom, że identyfikuje się jako kobieta, a nie mężczyzna. Zaczęła otwarcie eksperymentować ze swoim ubiorem, mową ciała i głosem. Mówiąc innym o sobie poprosiła ich, aby nazywali ją Natalie. Z biegiem czasu narastało w niej poczucie przygnębienia, zniechęcenia i zdenerwowania rosnącym dystansem w jej rodzinie. Niektórzy członkowie rodziny nie mogli zrozumieć jej zachowania. Inni zareagowali obrzydzeniem lub wrogością. Natalie wyprowadziła się z rodzinnego miasta, utrzymując bardzo mały kontakt z rodziną i przyjaciółmi.

Dla mężczyzny objętego niniejszym badaniem, okres szkolny był trudny ze względu na konieczność noszenia kobiecych ubrań oraz sytuacje, w których każdy przejaw jego męskiego zachowania spotykał się z zainteresowaniem szkolnej społeczności, szczególnie podczas podziału uczniów na grupy, kiedy kryterium podziału stanowiła płeć. Podobny dyskomfort odczuwali Jeremi i Mikołaj opisani w badaniach Jakubowskiego (2017). Jeremi również czuł, że nie pasuje do swojej grupy płciowej, ale w jego przypadku wystąpiło dużo więcej negatywnych doświadczeń w tym zakresie, m.in. jawne zwracanie mu uwagi, że powinien zachowywać się jak dziewczyna, a tego nie robi, wykluczanie go z zabawy zarówno przez kolegów, jak i koleżanki. Dodatkowo na te negatywne doświadczenia nałożyły się zmiany zachodzące z jego ciele w związku z okresem dojrzewania, które spowodowały, że coraz mniej osób myliło go z chłopcem, co z kolei negatywnie odbijało się na jego samopoczuciu. Podobnie Mikołaj źle wspomina czas przedszkolny i szkolny z uwagi na towarzyszące mu poczucie osamotnienia, wyszydzanie przez kolegów i koleżanki, a nawet działania przedszkolank, które zmuszały go do zachowywania się jak dziewczynka, co w konsekwencji spowodowało zdiagnozowanie u niego zaburzeń zachowania, których tak naprawdę nie przejawiał; z kolei w okresie szkolnym jego niskie oceny, czy prowokowane przez niego bójk z kolegami wynikały z działań jego rodziców, którzy próbowali w nim stłumić odczuwaną tożsamość i ekspresję płciową.

W przypadku mężczyzny objętego niniejszym badaniem nie wystąpiły żadne trudności w aspekcie reakcji osób, którym komunikował o swojej transseksualności. Również jego żona, którą poznał w środowisku zawodowym od razu zaakceptowała i rozumiała jego sytuację. Mężczyzna od zawsze wiedział, że powinien przynależeć do płci męskiej, a wszystkie jego zachowania i schemat postępowania o tym świadczyły, m.in. mastektomia, przyjmowanie testosteronu czy społeczne odbieranie go jako mężczyzny. Nieco inaczej było w przypadku Jeremiego i Mikołaja opisanych w badaniach Jakubowskiego (2017). U Jeremiego dłużej trwał proces ujawniania prawdy o sobie. Nie zrobił tego nawet w sytuacji, kiedy w wieku 16 lat zakochał się w koleżance. Przez wiele lat podejrzewał u siebie homoseksualizm. Jego przeżycia związane z poszukiwaniem siebie zmusiły go do leczenia w zakresie fobii społecznej i depresji. Następnie przez kilka lat funkcjonował w związku homoseksualnym jako kobieta i dopiero wtedy zrozumiał, że jest osobą transseksualną; rozpoczął proces prawnej korekty płci i poddał się mastektomii. Obecnie funkcjonuje w związku małżeńskim jako mężczyzna, ale nie planuje kolejnych operacji maskulinizujących. Natomiast Mikołaja, gdy miał około 17 lat, rodzice namówili na psychoterapię, podczas której terapeuta zasugerował diagnozowanie go w kierunku transseksualizmu. Dzięki temu uporządkował swoje życie, rozpoczął hormonalną terapię zastępczą, a następnie prawną korektę płci, poddał się również mastektomii, panhisterektomii i neofalloplastyce. Obecnie planuje ślub ze swoją partnerką. Również Jordan i Nick będący uczestnikami badań Bilodeau (2005) wysoko ocenili swoje relacje z obecnymi partnerami. Jordan przyznał, że wcześniej nie czuł się dobrze ze sobą i nie sądził, że jest gotowy na związek. Jednak sytuacja zmieniła się, gdy jego dziewczyna odrzuciła wszystkie stereotypowe etykiety i zaakceptowała go takim, jakim faktycznie był. Podobnie w przypadku Nicka partnerka zaakceptowała jego tożsamość, co pozwoliło uniknąć konfliktów, których doświadczał w poprzednich związkach. Nieco inaczej wygląda natomiast w ich przypadku sytuacja w zakresie korekty płci. Jordan powiązał swoją decyzję, by nie poddawać się operacji korekty płci, ze swoją feministyczną tożsamością i uznał, że posiadanie męskiego narządu płciowego nie wzmocniłoby go w jakikolwiek sposób, tym bardziej że definiuje swoją tożsamość jako raczej żeńsko-męską. Podobnie zdecydował Nick. Obydwaj największą pomoc znaleźli w grupach wsparcia, społecznościowej sieci osób, które znają i akceptują tożsamość transseksualną danej osoby. Nick rozpoczął nawet pracę jako wolontariusz w lokalnej telefonicznej linii kryzysowej, którą opisał jako środowisko bardzo afirmujące dla osób transseksualnych. Z kolei osoba biorąca

udział w badaniach Real Quintanar i in. (2019) w wieku ponad 40 lat była jeszcze w związku małżeńskim, dopiero przechodziła terapię hormonalną i nie planowała żadnej operacji potwierdzającej płeć. Opisała swoją sytuację jako taką, w której swoją tożsamość musiała negocjować ze swoją rodziną, a następnie dążyć do życia w taki sposób, w jaki zawsze chciała, gdyż w przeciwnym wypadku popełniłaby samobójstwo. Parr (2016) natomiast opisuje Leelah Alcorn – siedemnastoletnią transseksualną dziewczynę, która popełniła samobójstwo, a w liście pożegnalnym podała tego powody. Wiedziała, że jej rodzice nigdy nie pomogą jej i że będzie musiała czekać do 18 roku życia, aby rozpocząć jakiegokolwiek leczenie. Czuła się strasznie ze świadomością, że będzie wyglądać jak mężczyzna. Napisała, że chciałaby, aby jej śmierć uświadomiła problemy transseksualnej młodzieży i dała do myślenia społeczeństwu (Parr, 2016).

Kennedy i Hellen (2010) podają, że w szkołach może znajdować się wielu uczniów transseksualnych, którzy potrzebują wsparcia, ale jest mało prawdopodobne, aby je otrzymali. Możliwy zakres tego zjawiska widać w ankiecie, która wykazała, że tylko część (31%) ze 121 uczestników badań przed ukończeniem 18 roku życia, powiedziało komukolwiek, że są transseksualni. Około 100 dzieci i nastolatków jest rocznie kierowanych na badania dotyczące identyfikacji płciowej, w porównaniu z 1500 dorosłymi poszukującymi wsparcia. Mężczyzna objęty niniejszym badaniem podkreślił, że przyszli pedagodzy nie są kształceni w kierunku tożsamości płciowej, zatem trudno jest mówić o przygotowaniu nauczycieli do poruszania tej tematyki. Potwierdza to United Nations Development Programme (2016), w którym wykazano, że w systemie szkolnym wciąż brakuje kompleksowej edukacji seksualnej, tylko 10% respondentów zgłosiło możliwość edukacji w zakresie różnorodności płciowej w szkole, głównie w ramach studiów licencjackich i wyższych. Sytuację polską opisali Dynarski i in. (2016) w raporcie *Transseksualna młodzież w polskiej szkole*. Ten pionierski projekt badawczy prezentuje doświadczenia polskiego systemu edukacji w zakresie funkcjonowania w nim m.in. dzieci transseksualnych. Raport wykazał, że w Polsce brakuje regulacji prawnych i programów edukacyjnych oraz zaleceń Ministerstwa Edukacji Narodowej i Nauki na temat transseksualności. Jednak nauczyciele – mimo braków w kwalifikacjach w tym zakresie – coraz częściej starają się tworzyć godne warunki edukacyjne i rozwojowe swoim transseksualnym uczniom, zazwyczaj bez wsparcia kuratorium i z obawą o utratę pracy przez swoje działania. Starania nauczycieli i rodziców w aspekcie pomocy psychologicznej czy prawnej transseksualnej młodzieży odbywają się właściwie jedynie dzięki wsparciu organizacji pozarządowych (Dynarski i in., 2016).

Mężczyzna objęty niniejszym badaniem wskazał na trudności w obszarze opieki zdrowotnej, które były związane z brakiem wiedzy wielu lekarzy na temat transseksualności. Ponadto podkreślił, że bardzo ważną sprawą jest znalezienie dobrego psychologa, który będzie w stanie pomóc przejść proces ujawniania lub korekty płci. Mężczyzna uzyskał oczekiwaną pomoc, ale było to poprzedzone poszukiwaniem kompetentnych lekarzy. Osoba, której sytuacja została opisana w badaniach Real Quintanar i in. (2019), potwierdza te potrzeby. Początkowo skonsultowała się ona z pracownikami służby zdrowia, którzy jej nie pomogli. Dopiero w wieku 37 lat mogła rozpocząć rekonfigurację swojego ciała, aby dostosować swoją autoprezentację jako kobiety transseksualnej. Podkreśliła, że biorąc pod uwagę, że osiągnięcie tożsamości płciowej jest złożonym procesem, który gwarantuje dobrostan jednostki wykraczający poza sferę seksualności, niezwykle ważne jest, aby istniało wsparcie psychologiczne, by towarzyszyć ludziom podczas interwencji klinicznych. Jej zdaniem pogląd, że transseksualność to nagły przypadek medyczny i społeczny, jest przestarzały, dlatego zarekomendowała postępowanie psychologiczne, które obejmuje komunikację zaprojektowaną specjalnie dla osób transseksualnych, koncentrując się na poradnictwie wspierającym, a nie dostosowywaniu się do oczekiwań rodziców i oczekiwań medycznych. Z kolei Natalie opisana w raporcie Mladenovic i Erdman (2010), pragnąc zmienić wygląd swojego ciała i dowiedzieć się więcej o leczeniu, odwiedziła lekarza pierwszego kontaktu. Jej lekarz rodzinny czuł się nieswojo, będąc zaangażowany w opiekę nad nią. Szybko skierował Natalie pod opiekę psychoterapeutyczną, gdyż jego zdaniem jej problem był psychiczny, a nie fizyczny. Natalie odwiedziła psychoterapeutę i dowiedziała się, że rozpoznanie zaburzeń psychicznych jest warunkiem wstępnym leczenia hormonalnego i chirurgicznego. Sesje terapeutyczne były jej czasami pomocne, ale zasadniczo traktowała spotkania ze swoim terapeutą jako drogę do uzyskania zaświadczenia o transseksualności. Dlatego podczas wizyt stosowała się do opisywanych w literaturze wyznaczników transseksualności. Mimo to terapeuta wciąż nie wydawał zgody na jej leczenie, co spowodowało, że zaczęła rozważać zakup hormonów na czarnym rynku, aby samodzielnie je sobie podawać. Po zakończeniu fazy diagnostycznej została w końcu skierowana na leczenie hormonalne. Dowiedziała się jednak, że leczenie to jest wyłączone z ubezpieczenia zdrowotnego. Ubezpieczyciel poinformował ją, że zajmuje się wyłącznie leczeniem niezbędnym z medycznego punktu widzenia, a jej zabiegi hormonalne i chirurgiczne nie kwalifikują się do finansowania, ponieważ nie ma dowodów medycznych, że leczą zaburzenia psychiczne, a pacjentka powinna się poddać

psychoterapii. Beemyn (2020) podaje, że również w przypadku osób opisanych w jej tekście, plan zdrowotny ośrodków uniwersyteckich zawierał klauzulę wyraźnie wykluczającą transseksualną operację lub jakiegokolwiek leczenie prowadzące do transseksualnej operacji. Centrum zdrowia kampusu używa tej klauzuli, aby odmówić hormonów studentom transseksualnym, z których niektórzy protestują przeciwko tej polityce jako aktowi dyskryminacji transseksualnej.

Mężczyzna, którego przypadek opisano w niniejszych badaniach, wskazał na konieczność ochrony prawnej osób transseksualnych i przeciwdziałania dyskryminacji w miejscu pracy, urzędach czy instytucjach państwowych. Wskazał na trudności w posługiwaniu się dokumentami tożsamości w okresie korekty płci. Podobne postulaty wysuwała Natalie opisana w raporcie Mladenovic i Erdman (2010), dla której proces przejścia był trudny głównie z uwagi na cierpienie wywołane lękiem przed słownym znęcaniem się i nękaniem. Rejestracja jej płci jako mężczyzny w dokumentach tożsamości była źródłem codziennego poniżania. Dlatego też zdecydowała, że nie będzie podróżować za granicę z uwagi na konieczność pokazywania paszportu, unika również wizyt w różnego rodzaju instytucjach. Z kolei transseksualny student opisany w tekście Beemyn (2020), chcący zmienić imię żeńskie i status płci w swoich aktach, spotkał się z odmową ze strony sekretariatu uczelni, który poinformował go, że nie zmieni jego danych, dopóki nie otrzyma zaświadczenia o zmianie nazwiska na podstawie orzeczenia sądu i nie okaże zaświadczenia od lekarza, że przeszedł operację potwierdzenia płci. Sytuacje opisane powyżej są bardzo często wskazywane w literaturze dotyczącej funkcjonowania osób transseksualnych. Piszą o tym m.in. Makuchowska i Pawłęga (2012), Mottet (2012), Dynarski i Śmiszek (2013), Dynarski (2016), Eisfeld i in. (2013), Szeroczyńska (2013), Śledzińska-Simon (2013), Fineman (2014), Clarke (2015), Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich (2016), James i in. (2016), Sørlie (2016), Dolgin (2018) czy Lambda Legal (2019).

Zdaniem mężczyzny opisanego w niniejszych badaniach niezwykle ważna jest społeczna akceptacja osoby transseksualnej. Osoba, której przypadek opisali Real Quintanar i in. (2019), podkreślała, że emocjonalnie przez całe życie była bardzo silną psychicznie osobą, ale na początku swojej drogi związanej z procesem przejścia była bardzo introwertyczna z powodu poczucia odmienności; czuła się odrzucona przez rodzinę, a co więcej czuła pogardę ze strony ludzi. Wynikało to właśnie z negatywnych reakcji społecznych na jej transseksualność. Beemyn (2020) opisuje również osoby, które doświadczyły negatywnych reakcji społecznych z powodu swojej tożsamości płciowej, łącznie z napaścią fizyczną czy permanentnym nękaniem na terenie kampusu uniwersyteckiego. Wszystkie

osoby, których doświadczenia zaprezentowano w niniejszym rozdziale podkreślały, że to właśnie środowisko społeczno-kulturowe ma ogromny wpływ na generowanie zachowań wobec odmienności i różnorodności płciowej.

Wnioski

Tożsamość transseksualna od dawna była wiązana ze słabym zdrowiem psychicznym. Jednak Światowa Organizacja Zdrowia aktywnie działała na rzecz nieklasyfikowania tożsamości osób transseksualnych jako zaburzenia psychicznego (zmiana częściowo spowodowana była badaniami oddzielającymi zdrowotne problemy psychiczne i fizyczne od tożsamości płciowej). Ci, którzy mieli dolegliwości psychiczne, mogli raczej przypisać swoje cierpienia piętnowaniu społecznemu, dyskryminacji i przemocy niż swojej tożsamości (Wu, 2016). Mężczyzna objęty niniejszym badaniem nie spotkał się z piętnowaniem ze strony społeczeństwa (poza nielicznymi przykładami spojrzeń i komentarzy wynikających z nierozumienia przez otoczenie, czym jest transseksualizm), ale podkreśla, że niewłaściwe przekazywanie informacji i przedstawianie osób transseksualnych jako dziwaków ma ogromny wpływ na stosunek społeczeństwa do takich osób. Przekaz jest bardzo ważny. Osoba transseksualna często bywa wyśmiewana i wyzywana w szkole. Dlatego potrzeba więcej programów edukacyjnych i rozmów na odpowiednim poziomie, aby każdy mógł poznać na tyle, na ile się da osoby transseksualne i wyrobić sobie osobiste zdanie na ten temat.

Historycznie, w aspekcie praw człowieka, zidentyfikowanie osoby jako mężczyzny lub kobiety zostało uznane za istotne. Dzisiaj, chociaż nadal występują nierówności między kobietami i mężczyznami, cel identyfikacji płciowej ulega zmniejszeniu. Większość ludzi nie ma wątpliwości odpowiadając na pytanie dotyczące płci, ale u osób, które identyfikują się jako transseksualne, to pytanie może wywołać niepokój, strach, frustrację i poczucie dyskryminacji (podobnie jak problemy związane z dokumentami identyfikacyjnymi i dostępem do usług zdrowotnych) (Picard, 2018, s. 126–129). Opisany w tym artykule mężczyzna nie doświadczył wielu przejawów dyskryminacji w aspekcie życia społecznego. Mężczyzna podkreśla, że przed korektą płci dążył do tego, aby „dopasować” swoją płeć biologiczną do płci odczuwanej, by poczuć się sobą. Już samo to jest sytuacją mocno stresującą i obciążającą, często prowadzącą

do lęków przed ujawnieniem w związku z konsekwencjami, jakie może to przynieść, np. uprzedzeniami. W konsekwencji model życia, który mężczyzna wyobrażał sobie po korekcji płci, nie tylko koresponduje z rzeczywistością, ale wręcz przerósł jego oczekiwania. Podkreśla, że to dzięki żonie, z którą planuje posiadać dzieci, i rodzicom, którzy w pełni zaakceptowali jego małżeństwo. Podkreśla też, że osoba transseksualna oczekuje od mediów i władz prawdy, kompetencji, profesjonalizmu i edukacji, z kolei od środowiska wsparcia, akceptacji i empatii.

References

- Beemyn, G. (2020). *Case Studies on Campus Transgender Issues*. Amherst: The Stonewall Center, University of Massachusetts.
- Bilodeau, B. (2005). Beyond the Gender Binary: A Case Study of Two Transgender Students at a Midwestern Research University. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3 (1), 29–44.
- Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich (2016). *Zasada równego traktowania – prawo i praktyka. Równe traktowanie w zatrudnieniu bez względu na tożsamość płciową. Analiza i zalecenia*. Warszawa.
- Clarke, J. A. (2015). Identity and Form. *California Law Review*, 103 (4), 747–839.
- Dolgin, J. (2018). Discriminating gender: legal, medical, and social presumptions about transgender and intersex people. *Southwestern University Law Review*, 47 (61), 61–114.
- Dynarski, W., Śmiszek, K. (red.). (2013). *Sytuacja prawna osób transpłciowych w Polsce, raporty z badań i propozycje zmian*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, Fundacja Trans-fuzja.
- Dynarski, W. (2016). Gdy system nie ma nic do zaoferowania. Potrzeby transpłciowej młodzieży w Polsce i sprostanie im. W: W. Dynarski, I. Jąderek, A. M. Kłonkowska (red.), *Transpłciowa młodzież w polskiej szkole. Raport z badań* (s. 22–50). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Dynarski, W., Jąderek, I., Kłonkowska, A. M. (red.). (2016). *Wstęp. Transpłciowa młodzież w polskiej szkole. Raport z badań* (s. 7–9). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ehrensaft, D. (2016). *The gender creative child: Pathways for nurturing and supporting children who live outside gender boxes*. San Francisco, CA: Workman Publishing.
- Eisfeld, J., Gunther, S., Shlasko, D. (2013). *The State of Trans* and Intersex Organizing: A case for increased support for growing but under-funded movements for human rights*. New York: Global Action for Trans* Equality and American Jewish World Service.
- Fineman, M. A. (2014). Vulnerability, Resilience, and LGBT Youth. *Temple Political & Civil Rights Law Review*, 23, 307.
- Gender Identity Research and Education Society (GIRES) (2006). *Dysphoria*. UK: GIRES.
- Ghosh, S. (2015). Gender Identity. *Medscape*, 3, 16.

- Jakubowski, T. (2017). Transmęskości – studia przypadku osób transpłciowych typu K/M. *Humanum, Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne*, 26 (3), 183–195.
- James, S., Herman, J., Rankin, S., Keisling, M., Mottet, L., Anaf, M. (2016). *Executive Summary of the Report of the 2015 U.S. Transgender Survey*. Washington, DC: National Center for Transgender Equality.
- Kennedy, N., Hellen, M. (2010). Transgender children: more than a theoretical challenge. *Graduate Journal of Social Science*, 7 (2), 25–43.
- Lambda Legal (2019). *Zzyym v. Pompeo (Formerly Zzyym v. Tillerson & Zzyym v. Kerry)*. Pobrane z: https://www.lambdalegal.org/in-court/cases/co_zzyym-v-pompeo
- Makuchowska, M., Pawłęga, M. (red.). (2012). *Sytuacja społeczna osób LGBT w Polsce. Raport za lata 2010–2011* (s. 8). Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii.
- Mladenovic, N., Erdman, J. (2010). *Case Studies In Health And Human Rights. A Collaborative Project of the Law and Health Initiative*. Toronto: Open Society Foundations Public Health Program with the Health Equity and Law Clinic, University of Toronto.
- Morrow, D., Messinger, L. (red.). (2006). *Sexual Orientation and Gender Expression in Social Work Practice* (s. 8). New York: Columbia University Press.
- Mottet, L. (2012). Modernizing State Vital Statistics Statutes and Policies to Ensure Accurate Gender Markers on Birth Certificates: A Good Government Approach to Recognizing the Lives of Transgender People. *Michigan Journal of Gender & Law*, 19, 373–399.
- Murchison, G. (2016). *Supporting & caring for transgender children*. USA: Human Rights Campaign.
- Parr, H. (2016). Fixing Medicaid to “Fix Society”: Extending Medicaid Coverage of Gender-Affirming Healthcare to Transgender Youth. *Fordham Urban Law Journal*, 43 (1), 71–138.
- Picard, B. (2018). Gender Identity: Developments in the Law and Human Rights Protections. *University of New Brunswick Law Journal*, 69, 126–129.
- Polderman, T., Kreukels, B., Irwig, M., Beach, L., Chan, Y., Derks, E., Esteva, I., Ehrenfeld, J., Den Heijer, D., Posthuma, D., Raynor, L., Tishelman, A., Davis, L. (2018). The Biological Contributions to Gender Identity and Gender Diversity: Bringing Data to the Table. *Behavior Genetics*, 48, 95–108.
- Real Quintanar, T., Robles García, R., Medina-Mora, M.E., Jorge, J.C., Vázquez Pérez, L. (2019). Transgender identity and cryptorchidism: A case study. *Salud Mental*, 42 (1), 51–57.
- Sørli, A. (2016). Legal Gender Meets Reality: A Socio-Legal Children’s Perspective. *Nordic Journal of Human Rights*, 33 (4), 353–379.
- Szeroczyńska, M. (2013). Przykładowe regulacje uzgodnienia płci metrykalnej osób transpłciowych w prawie obcym. W: W. Dynarski, K. Śmiszek (red.), *Sytuacja prawna osób transpłciowych w Polsce. Raport z badań i propozycje zmian* (s. 119–148). Warszawa: Fundacja Trans-Fuzja, Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego.
- Śledzińska-Simon, A. (2013). Międzynarodowe standardy ochrony praw osób transpłciowych. W: W. Dynarski, K. Śmiszek (red.), *Sytuacja prawna osób transpłciowych w Polsce. Raport z badań i propozycje zmian* (s. 75–118). Warszawa: Fundacja Trans-Fuzja, Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego.

- Tunas Uygun, S., Dinc, G., Goker, Z., Uneri, O. (2017). Gender dysphoria in an adolescent diagnosed with Klinefelter syndrome over a follow-up period. *The European Research Journal*, 2, 8.
- United Nations Development Programme. (2016). *Being LGBTI in China – A National Survey on Social Attitudes towards Sexual Orientation, Gender Identity and Gender Expression*. China: UNDP.
- Wu, K. (2016). *Between the (Gender) Lines: the Science of Transgender Identity, Blog*. Special Edition: Dear Madam/Mister President. Cambridge: Harvard University.

Noty o Autorach

Krystyna M. Bleszyńska – doktor habilitowany, prof. Wyższej Szkoły Nauk Społecznych (WSNS). Pracownik Pedagogium WSNS w Warszawie. Zainteresowania badawcze: pedagogika społeczna oraz społeczna inkluzja grup marginalizowanych. Wybrane publikacje: *Determinants of social work with immigrants and refugees*. W: E. Januszewska, S. Rullac (red.), *Social problems in Europe: Dilemmas and possible solutions* (s. 13–33). Paris: L'Harmattan (2013); *Pathways to integration of Polish immigrants to California*. W: G. Bonifacio, V. S. M. Angeles (red.), *Gender, religion and Migration. Pathways of integration* (s. 183–199). Lanham; Maryland: Lexington Books (współaut. M. Szopski, 2009). Adres e-mail: kbleszynska@yahoo.com

Karolina Czerwiec – doktor, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań Edukacyjnych Instytutu Nauk o Wychowaniu na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania badawcze: interdyscyplinarność edukacji i komunikowanie zagadnień społeczno-naukowych, zwłaszcza tożsamości człowieka w społeczeństwie, szkole, szkolnictwie wyższym i mediach społecznościowych. Wybrane publikacje: *Nauczyciel badacz – naukowiec, dydaktyk i refleksyjny praktyk w działaniu* (współaut. K. Potyrała, 2020); *Kompetencje kulturowe młodzieży – uwarunkowania edukacyjne* (współaut. K. Potyrała, S. Kowal, 2018); *Problemy biologii człowieka – implikacje społeczne i edukacyjne* (2015); *The role of media and social transformation in forming sex education attitudes*, „Biological and Environmental Education”, 2014, nr 1, s. 47–52 (współaut. K. Potyrała). Adres e-mail: karolinaczerwiec@gmail.com

Joanna Dobkowska – doktor, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. W ubiegłych latach członek i współpracownik zespołów badawczych w polskich i międzynarodowych projektach badawczych, takich jak: PIRLS i TIMSS 2011, Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów 2013, Szkoła samodzielnego myślenia oraz Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum. Autorka programów nauczania, publikacji naukowych i metodycznych. Rzeczoznawca MEN w zakresie języka polskiego. Członek Zespołu Dydaktycznego Rady Języka Polskiego przy Polskiej Akademii Nauk. Nauczyciel języka polskiego. Od 2009 r. ekspert Szkół Europejskich na poziomie podstawowym i średnim. Zainteresowania badawcze: rozwój kompetencji komunikacyjnej dzieci, dwujęzyczność, dydaktyka nauczania języka polskiego, pomiar osiągnięć uczniów. Adres e-mail: jdobkowska@uw.edu.pl

Tomasz Dolski – magister pedagogiki, absolwent Uniwersytetu Warszawskiego i Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. F. Chopina w Pile, Akademii Muzycznej im. Feliksa

Nowowiejskiego w Bydgoszczy na Wydziale Dyrygentury, Jazzu i Edukacji Muzycznej. Prowadzi zajęcia na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: edukacja muzyczna, filozofia edukacji i wychowanie estetyczne. Adres e-mail: t.dolski@uw.edu.pl

Marcin Muszyński – doktor, adiunkt w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Członek Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Założyciel i członek Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych oraz Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego. Zastępca Redaktora naczelnego czasopisma „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej”. Zainteresowania badawcze: teoretyczno-metodologiczne podstawy gerontologii społecznej oraz teoria uczenia się osób dorosłych. Adres e-mail: marcin.muszynski@uni.lodz.pl

Wojciech Lasota – założyciel i prezes Fundacji Korczakowskiej. Uczy historii sztuki w I Liceum Ogólnokształcącym im. B. Limanowskiego w Warszawie. Współpracuje z Wydziałem Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie prowadzi wykład: *Janusz Korczak: inspiracje dla psychologów*. Zainteresowania badawcze: historia Domu Sierot, biografia Janusza Korczaka, metody Korczakowskie, możliwość współczesnego, praktycznego zastosowania myśli i praktyki Korczakowskiej. Wybrane publikacje: *'Bets' and 'Postcards': Fostering Child Self-Efficacy*. W: T. Tsyrlina-Spady, P. Renna (red.), *Nurture, Care, Respect, and Trust. Transformative Pedagogy Inspired by Janusz Korczak* (s. 261–272). Gorham: Myers Education Press (2019). Adres e-mail: wojciech.lasota@jedynka.org

Małgorzata Orłowska – doktor habilitowany, prof. Akademii WSB. Pracownik naukowy w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Nauk Stosowanych Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej. Zainteresowania badawcze: pedagogika społeczna i resocjalizacyjna – problem wykluczenia, instrumenty inkluzji ze szczególnym uwzględnieniem pracy socjalnej, kwestia czasu wolnego spostrzeganego jako wskaźnik wykluczenia, instrument zmiany społecznej. Wybrane publikacje: *Przymus bezczynności, pedagogiczno-społeczne studium czasu wolnego bezrobotnych* (2007); *Sytuacja dzieci w rodzinach objętych pomocą społeczną w wybranych dzielnicach Warszawy Praga-Południe, Praga-Północ, Targówek* (2010); *Czas wolny w służbie niepełnosprawnych* (współaut. J. J. Bleszyński, 2018); *Czas wolny jako środowisko życia* (współaut. J. J. Bleszyński, 2016); *Skazani na wykluczenie* (red. 2005); *Młodzież między partycypacją a (samo)wykluczeniem* (współred. A. CybałMichalska, 2016). Adres e-mail: morlowska@wsb.edu.pl

Joanna Salska McNeil – doktorantka na Wydziale Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Współpracuje m.in. ze Studio Quercus w Berkeley, PII Gallery w Philadelphii i Roszkowska Galleries w Hudson, NY (USA). Działa pod pseudonimem Uba Owl jako polsko-amerykańska artystka wizualna oraz założycielka interdyscyplinarnego ruchu artystycznego Alterrealism. Adres e-mail: joannamsalska@gmail.com

Justyna Siemionow – doktor habilitowany, prof. Uniwersytetu Gdańskiego (UG). Pracownik Wydziału Nauk Społecznych w Instytucie Pedagogiki UG (Zakład Patologii Społecznej i Resocjalizacji). Psycholog o wieloletnim doświadczeniu pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie

oraz ich rodzinami. Zainteresowania naukowe: proces resocjalizacji nieletnich oraz analiza jego efektywności, nowe modele pracy wychowawczej i terapeutycznej, poznawczy aspekt zjawiska niedostosowania społecznego nieletnich. Autorka kilkudziesięciu publikacji z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej, w tym monografii: *Zmiana przekonań utrudniających adaptację społeczną u wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego* (2016), *Teoretyczne i praktyczne implikacje procesu resocjalizacji nieletnich* (2020). Adres e-mail: justyna.siemionow@ug.edu.pl

Marek Smulczyk – doktor, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Ukończył studia psychologiczne i pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie obecnie pracuje. Wykładowca akademicki, a także trener z zakresu psychologii społecznej i pedagogiki. Realizuje badania dotyczące jakości edukacji, pomiaru kompetencji oraz monitorowania osiągnięć szkolnych. Autor kilkunastu artykułów naukowych i rozdziałów w monografiach naukowych. Wybrane publikacje: *Przezwyjęcie statusowej determinacji karier szkolnych* (2019); *Szkolne talenty Europy u progu zmian. Polscy uczniowie w najnowszych badaniach międzynarodowych*. Raport Fundacji Evidence Institute oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego (współaut. M. Jakubowski, K. Konarzewski, M. Muszyński, P. Walicki, 2017); *Predicting reading literacy and its improvement in the Polish national extension of the PISA study: The role of intelligence, trait- and state-anxiety, socio-economic status and school-type*, „Learning and Individual Differences”, 33, 1–11 (współaut. J. Rajchert, T. Żółtak, 2014); *From School to Work: Individual and Institutional Determinants of Educational and Occupational Career Trajectories of Young Poles*. „Ask: Research & Methods”, 21, 123–141 (współaut. H. Domański, M. Federowicz, A. Pokropek, D. Przybysz, M. Sitek, T. Żółtak (2012). Adres e-mail: m.smulczyk@uw.edu.pl

Informacja o czasopiśmie

„Kwartalnik Pedagogiczny” (rok założenia 1956) jest ogólnopolskim pismem naukowym. Wydawcą czasopisma jest Uniwersytet Warszawski we współpracy z jego Wydziałem Pedagogicznym, a usługodawcą są Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Czasopismo jest prenumerowane zarówno w Polsce, jak i za granicą.

„Kwartalnik Pedagogiczny” jest czasopismem punktowanym, umieszczonym w bazie ERIH (European Reference Index for the Humanities), CEEOL (Central and Eastern European Online Library) oraz CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities). Zgodnie z wykazem czasopism naukowych MNiSW z 31 lipca 2019 roku za publikację w „Kwartalniku Pedagogicznym” przysługuje autorowi 20 punktów.

„Kwartalnik Pedagogiczny” jest objęty Programem Wsparcia dla Czasopism Naukowych MNiSW.

Najważniejszym celem „Kwartalnika Pedagogicznego” jest umożliwianie i pobudzanie dyskusji na poziomie akademickim wokół najważniejszych dla współczesności problemów edukacyjnych. Redakcja prowadzi intensywną współpracę międzynarodową, co sprzyja popularyzowaniu dorobku polskiej pedagogiki wśród pedagogów obcojęzycznych, a jednocześnie ułatwia polskim pedagogom poznanie tego, co dzieje się w pedagogice w innych krajach (publikowanie tłumaczeń prac obcojęzycznych).

Pismo jest otwarte zarówno dla prac już uznanych autorów, jak i dla początkujących adeptów nauki. „Kwartalnik Pedagogiczny” jest pismem o szerokim profilu: zamieszczane są w nim materiały z różnych subdyscyplin pedagogiki, w tym z pedeutologii, andragogiki, historii wychowania, pedagogiki porównawczej, dydaktyki, pedagogiki społecznej, psychologii edukacji, filozofii edukacji, a także z problematyki wychowania estetycznego. Teksty zamieszczane są po ich uprzednim zaopiniowaniu przez dwóch niezależnych recenzentów, zgodnie z wymogami double blind peer review, co pozwala na selekcję nadsyłanych materiałów.

Podstawowe działy czasopisma to: artykuły, colloquia (teksty w językach obcych – angielskim lub niemieckim) materiały i sprawozdania z badań, edukacja w innych krajach oraz recenzje. Teksty publikowane są razem ze streszczeniami w języku angielskim. Okazjonalnie pojawiają się także sprawozdania z odbytych konferencji, zarówno ogólnopolskich, jak i zagranicznych z udziałem polskich pedagogów.

Wytyczne dla Autorów

Prosimy Autorów, zamierzających opublikować swój tekst w *Kwartalniku Pedagogicznym*, o przestrzeganie następujących zasad przy przygotowaniu komputeropisu:

- Σ Maksymalna **objętość** całego tekstu (z bibliografią) powinna wynosić **15 stron** znormalizowanych (27 000 znaków ze spacjami).
- Σ Przyjmujemy recenzje książek opublikowanych w roku nadesłania recenzji lub najpóźniej dwa lata wcześniej (np. w 2020 roku – książki opublikowane w roku 2020, 2019 i 2018).
- Σ Przyjmujemy teksty w języku polskim, angielskim i niemieckim wraz ze streszczeniami w języku polskim i angielskim.
- Σ Prosimy nie zamieszczać w tekście kolorowych diagramów, wykresów i ilustracji. Akceptujemy tylko tabele.
- Σ W tekście należy podać **pełne imiona** osób wymienionych po raz pierwszy.

Przypisy dolne – stosowanie ich należy ograniczyć do niezbędnego minimum (informacje o prawach autorskich i uzupełniające tekst).

- Σ **Obowiązuje standard zapisu bibliograficznego (cytowania) według stylu APA¹:**

Każde cytowanie innej pracy jest w tekście opatrzone odpowiednim odsyłaczem do cytowanej pracy. Zawiera on w nawiasie tylko nazwisko **autora**, **rok** wydania dzieła i numer **strony**, np.: (Jaeger, 2000, s. 5); (Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015, s. 30). Gdy przytaczamy **dwie książki tego samego autora** wydane w tym samym roku, stosujemy zapis: (Hessen 1997a; Hessen 1997b), a gdy więcej książek, to rok oznaczamy z kolejnymi literami alfabetu.

Jeśli przywołujemy cytaty z książek kilku autorów, to porządkujemy alfabetycznie: (Frith, 2015, s. 148; Spitzer, 2008, s. 111).

Jeśli przytaczana **praca ma dwóch autorów**, umieszczamy oba (Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015, s. 30); w przypadku większej liczby autorów, podajemy pierwsze nazwisko i „i in.”, np.: (Heatherton i in., 2008).

W przypadku **cytowań pośrednich**, kiedy praca jest trudno dostępna albo w języku nie znanym autorowi, w tekście zaznaczamy nazwisko autora cyt. i źródło, z którego bezpośrednio korzystaliśmy (Grondin, 2003, za: Przanowska, 2015, s. 31).

Jeśli praca zbiorowa ma redaktora naukowego podajemy w nawiasie nazwisko i rok oddzielone przecinkiem: (Kwieciński, Śliwerski, 2003); (Gołębniak, Kwiatkowska, 2012).

Rozdział w pracy zbiorowej, artykuł w czasopiśmie, materiały z konferencji zapisujemy w tekście tak: (Melosik, 2019); (Mezirow, 1997); (Endler, Parker, 1990b); (Klus-Stańska, 2017); (Wysłowska i in. 2019); (Zamarian, 2014).

Jeśli cytujemy akty prawne i inne dokumenty, podajemy w nawiasie skrót do ustawy (Dz.U. 2019 r. poz. 2215) lub początek zapisu bibliograficznego, np.: (Ankieta socjologiczna...).

¹ Styl APA (*American Psychological Association*) używany jest w *Kwartalniku Pedagogicznym* w zapisie bibliograficznym, w wersji dostosowanej do reguł języka polskiego i polskich norm edytorskich. Jest jednym z najlepiej opracowanych i najczęściej cytowanych stylów w naukach społecznych i humanistycznych i gwarantuje poprawne indeksowanie tekstów elektronicznych w międzynarodowych, naukowych bazach danych.

Σ Spis cytowanej literatury, do której w tekście umieściliśmy odpowiednie odsyłacze, znajduje się na końcu tekstu w sekcji zatytułowanej References. Przykłady:

Jaeger, W. (2001). *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek. Warszawa: Fundacja Aletheia.

Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015). *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Raport tematyczny z badań ACK. Bydgoszcz: ArtStudio.

Hessen, S. (1997a). *O sprzecznościach i jedności wychowania: zagadnienia pedagogiki personalistycznej. Dzieła wybrane*, [b.tłum.]. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Hessen, S. (1997b). *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Heatherton, T. F., Kleck, R. E., Hebl, M. R., Hull, J. G. (red.). (2008). *Spółeczna psychologia piętna*, tłum. J. Radzicki, M. Szuster, T. Szustrowa. Warszawa: Collegium Civitas, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Przanowska, M. (2015). Pytania o sens (w) edukacji. Grondinowska semantyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2 (236), 30.

Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.). (2019). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gołębiak, B. Kwiatkowska, H. (red.). (2012). *Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Melosik, Z. (2019). Edukacja a stratyfikacja społeczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Endler, N. S., Parker, J. D. (1990b). State and trait anxiety, depression and coping styles. *Australian Journal of Psychology*, 42(2), 207–220. <https://doi.org/10.1080/00049539008260119>

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, nr 74, 5–12; <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

Wysłowska, O., Bulkowski, K., Slot, P. (2019, August). *The role of classroom diversity in the relations between professionals' beliefs and practices*. Paper presented at the 29th European Early Childhood Education Research Association Conference, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece.

Zamarian, A. (2014, grudzień). *Edukacja tanatologiczna jako istotny element wychowania humanistycznego*. Referat wygłoszony na VI Konferencji Pedagogiki Dialogu, zorganizowanej przez Katedrę Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela; tekst ujednolicony: Dz. U. 2019 r. poz. 2215.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. (Dz. U. 2019 r. poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248 oraz z 2020 r. poz. 374).

Ankieta socjologiczna na temat świadomości historycznej młodzieży, przeprowadzona na zlecenie OBOP w latach 1991–92, 827 ankiet, BUW Rps nr akces. 3174.

- Σ Opis bibliograficzny **strony WWW** musi zawierać **nazwisko autora i tytuł pracy, tryb dostępu**, protokół dostępu (miejsce, ścieżka, nazwa), a także aktualną datę otwarcia, np.:

Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością (po roku 1989)*. Pobrano z: <http://www.pedagog.uw.edu.pl/THE/Hejnicka.pdf> (otwarty 25.01.2020).

Klus-Stańska D. 2017. *Uwagi do Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Pobrano z: <http://edukacjananowo.pl/wp-content/uploads/2017/02/UWAGI-DO-PODSTAWY-PROGRAMOWEJ-KSZTA%C5%81CENIA-OG%C3%93LNEGO-DLA-SZKO%C5%81Y-PODSTAWOWEJ.pdf> (otwarty 24.03.2020).

- Σ W bibliografii należy podać nazwiska tłumaczy cytowanych prac obcojęzycznych.

Więcej informacji na temat przypisów bibliograficznych: Harasimczuk, J. Ciecuch, J. (2012). *Podstawowe standardy edytorskie naukowych tekstów psychologicznych w języku polskim na podstawie reguł APA*. Warszawa: Liberi Libri. Pobrano z: <https://www.liberilibri.pl/harasimczuk>

INFORMACJA O PRENUMERACIE

Ceny „Kwartalnika Pedagogicznego” w roku 2021:

Prenumerata roczna (4 numery) – 80,00 zł,

Prenumerata półroczna (2 numery) – 40,00 zł,

Opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Wydanie papierowe z 10% rabatem oraz wersję elektroniczną czasopisma można kupić w księgarni internetowej Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego www.wuw.pl

Prenumeratę „Kwartalnika Pedagogicznego” prowadzą:

RUCH S.A., www.prenumerata.ruch.com.pl, e-mail: prenumerata@ruch.com.pl,

tel. 22 693 70 00 lub 801 800 803,

KOLPORTER SA, www.dp.kolporter.com.pl/prenumerata,

GARMOND PRESS SA, www.garmondpress.pl/prenumerata

Subscription orders for all journals published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise:

ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa, Poland, www.arspolona.com.pl,

tel. 48 22 509 86 00,

ABE-IPS Sp. z o.o., ul. Grzybowska 37A, 00-855 Warszawa, Poland, www.abe.pl,

e-mail: info@abe.pl, tel. 48 22 654 06 75.

Indeks 363146

PL ISSN 0023-5938